

# Os Materiais Pedagógicos como potenciadores do interesse das Crianças pela Linguagem Oral e Escrita

Relatório de Estágio

Susana Arruda

Mestrado em

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



# Os Materiais Pedagógicos como potenciadores do interesse das Crianças pela Linguagem Oral e Escrita

Relatório de Estágio

Susana Arruda

## Orientadora

Prof.<sup>a</sup> Doutora Ana Isabel da Silva Santos

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**

Durante este percurso acadêmico foram muitas as pessoas que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que tudo corresse da melhor forma, dando o seu apoio e acreditando sempre nas minhas capacidades. Deste modo, não posso deixar de manifestar a minha gratidão a todos aqueles que acompanharam esta minha caminhada de formação.

Aos meus pais, pelo apoio e por terem tornado possível a formação neste ramo, tornando real o meu sonho.

Aos meus irmãos, pela ajuda, paciência, disponibilidade e incentivo.

Aos meus sobrinhos, pelo carinho e pela alegria transmitida.

À minha orientadora, por todo o apoio, disponibilidade, orientação e palavras de incentivo.

À educadora cooperante, pelo auxílio prestado e pelas experiências partilhadas.

À professora cooperante, pela sua boa disposição, pela partilha de conhecimentos e pela sua disponibilidade constante.

A todos os professores, que durante este caminho de formação demonstraram total disponibilidade em ajudar-me e que partilharam as suas experiências e conhecimentos.

E, por fim, a todas as crianças com quem tive o privilégio de trabalhar, pelo grande carinho recebido.

A todos, o meu muito Obrigada!

## **Resumo**

O presente relatório apresenta a ação pedagógica experienciada ao longo dos estágios realizados em contexto de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste trabalho refletimos e analisamos de forma mais profunda os contributos e as potencialidades dos recursos didáticos na aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral e escrita na infância, tendo em conta os documentos orientadores para a Educação Pré-Escolar e para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como as práticas educativas desenvolvidas no âmbito dos estágios.

Em ambos os contextos de estágio contribuímos para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças, maioritariamente, através da exploração de diversos recursos didáticos, como jogos, livros, cartazes, materiais manipuláveis, entre outros, que permitiram uma maior interação oral por parte das crianças e promoveram um maior contacto com a escrita.

As atividades desenvolvidas na Educação Pré-Escolar permitiram às crianças expressarem-se com maior facilidade, através da exploração de materiais e recontos de histórias. Para além disso, as crianças contactaram com a escrita através de diversas atividades e materiais que auxiliaram no reconhecimento e identificação de letras, identificação de palavras do seu quotidiano, formação de palavras, identificação de rimas, entre outros.

Quanto ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, as atividades realizadas possibilitaram aos alunos, a nível da escrita, redigir diversos textos com recurso a materiais didáticos, bem como explorar textos e conteúdos através de jogos. No que concerne à oralidade, os alunos apresentaram trabalhos à turma, expressaram ideias e dialogaram com os colegas sobre as temáticas abordadas na sala de aula.

O trabalho desenvolvido demonstrou que os recursos didáticos usados ao longo das práticas educativas contribuíram para a promoção de atividades mais diversificadas e, dado o seu carácter lúdico, suscitaram bastante interesse nas crianças e fizeram com que elas se integrassem facilmente nas atividades, tirando proveito das mesmas.

Por fim, concluímos que os objetivos que definimos como orientadores da nossa ação educativa, em ambos os contextos de estágio, foram alcançados e, neste sentido, esperamos incentivar os docentes para o uso de materiais pedagógicos na sala de aula, uma vez que estes são potenciadores do interesse das crianças e permitem o desenvolvimento de competências ao nível da linguagem oral e escrita.

**Palavras-chave:** Oralidade; Escrita; Materiais pedagógicos; Prática Pedagógica; Educação Pré-escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

## **Abstract**

This report presents the pedagogical action experienced during the internships carried out in the context of Pre-School Education and the 1st Cycle of Elementary Education.

In this work, we reflect and analyze in greater depth the contributions and potential of didactic resources in the learning and development of oral and written language in childhood, considering the guiding documents for Pre-School Education and for the 1st Cycle of Elementary Education, as well as the educational practices developed within the internships.

In both internship contexts, we contributed to the development of children's oral and written language, mainly through the exploration of various teaching resources, such as games, books, posters, manipulative materials, among others, which allowed greater oral interaction by the children and promoted greater contact with writing.

The activities developed in Pre-School Education allowed children to express themselves more easily, through the exploration of materials and retellings of stories. In addition, the children came into contact with writing through various activities and materials that helped in the recognition and identification of letters, identification of words in their daily lives, word formation, identification of rhymes, among others.

As for the 1st Cycle of Elementary Education, the activities carried out enabled students, in terms of writing, to write several texts using teaching materials, as well as explore texts and content through games. Regarding orality, the students presented work to the class, expressed ideas and dialogued with their colleagues about the themes addressed in the classroom.

The work developed showed that the didactic resources used throughout the educational practices contributed to the promotion of more diversified activities, and given their playful nature, stimulated a lot of interest in the children and made them easily integrated into the activities, taking advantage of them.

Finally, we concluded that the objectives we defined as guiding our educational action, in both internship contexts, were achieved and, in this sense, we hope to encourage teachers to use teaching materials in the classroom, as these enhance the interest of children and allow the development of skills in oral and written language.

**Keywords:** Orality; Writing; Teaching Materials; Pedagogical Practice; Preschool Education; 1 st Cycle of Elementary Education.

## Índice Geral

Agradecimentos .....	i
Resumo .....	ii
Abstract.....	iv
Índice de figuras .....	viii
Índice de Quadros.....	viii
Índice de Gráficos.....	ix
Índice de Anexos .....	ix
Abreviaturas e Siglas .....	x
INTRODUÇÃO.....	1
Capítulo I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	4
1.1. <i>Ser Educador e Professor: formação ao longo da vida</i> .....	4
1.1.1. Formação e perfil dos Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico: considerações gerais .....	4
1.1.2. O Estágio Pedagógico na formação inicial de educadores e professores .....	6
1.1.2.1. Observar .....	7
1.1.2.2. Planificar .....	8
1.1.2.3. Avaliar/Refletir.....	10
1.2. <i>A Aprendizagem da Língua na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: potencialidades dos recursos didáticos</i> .....	11
1.2.1. A aprendizagem da linguagem oral na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	12
1.2.2. A aprendizagem da linguagem escrita na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	18
1.2.3. O contributo dos recursos didáticos para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	31
Capítulo II - A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA: ASPETOS METODOLÓGICOS.....	39
2.1. <i>Abordagem Metodológica à Intervenção Pedagógica e à Investigação</i> .....	39
2.2. <i>A Caracterização dos Contextos de Intervenção</i> .....	43

2.2.1. O Meio .....	43
2.2.2. A escola.....	44
2.2.3. Na Educação Pré-Escolar: .....	45
a) A sala de atividades.....	45
b) O grupo de crianças .....	47
2.2.4. No 1.º Ciclo do Ensino Básico:.....	49
a) A sala de aula .....	49
b) O grupo de alunos .....	50
Capítulo III – A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA .....	52
3.1 <i>O Estágio Pedagógico I em Educação Pré-Escolar</i> .....	52
3.1.1 Os Recursos Pedagógicos Implementados: .....	52
3.1.2 As preferências das crianças relativamente aos materiais didáticos utilizados no EP I .....	68
3.2 <i>O Estágio Pedagógico II no 1.º Ciclo do Ensino Básico</i> .....	74
3.2.1. Os Recursos Pedagógicos Implementados: .....	79
3.2.2. Análise das preferências dos alunos relativamente aos materiais didáticos utilizados no EP II.....	89
Capítulo IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	102
ANEXOS .....	109

## **Índice de figuras**

Figura 1 – Distinção de diferentes códigos escritos (Mata, 2008) .....	23
Figura 2 – Utilização da escrita (Mata, 2008) .....	24
Figura 3 – Modelo processual de escrita de Flower e Hayes (1981).....	27
Figura 4 – Planta da sala de atividades na qual decorreu o EP I.....	45
Figura 5 – Planta da sala na qual decorreu o EP II.....	50
Figura 6 – Exploração do recurso “Vamos formar palavras”.....	57
Figura 7 – Exploração do recurso “Caixa das palavras” .....	60
Figura 8 – Exploração do jogo da “Pesca das rimas” .....	63
Figura 9 – Exploração do recurso “Puzzle com palavras” .....	64
Figura 10 – Realização do jogo de tabuleiro “Lança, responde e movimenta-te” .....	67
Figura 11 – Registo das preferências das crianças em relação aos recursos didáticos utilizados no EP I.....	68
Figura 12 – Apresentação e exploração do Livro “Escrita criativa” .....	79
Figura 13 – Jogo “Vamos explorar o texto” .....	82
Figura 14 – Exploração do Jogo dos verbos.....	84
Figura 15 – Fantoches elaborados pelos alunos .....	86
Figura 16 – Realização das tarefas do Caderno de atividades.....	88
Figura 17 – Registo das preferências dos alunos acerca dos recursos didáticos explorados no EP II .....	89

## **Índice de Quadros**

Quadro 1 – Recursos didáticos utilizados no EP I e a sua relação com os domínios da Língua.....	53
Quadro 2 – Recursos didáticos utilizados no EP II e a sua relação com as vertentes da Língua.....	75

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1 – Preferência das crianças relativamente aos recursos didáticos utilizados no EP I.....	70
Gráfico 2 – Recursos didáticos utilizados no EP II e a sua relação com as vertentes da Língua.....	92

## **Índice de Anexos**

Anexo 1 – Análise das entrevistas realizadas às crianças da Educação Pré-Escolar ...	110
Anexo 2 – Análise dos questionários realizados aos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	111

## **Abreviaturas e Siglas**

EPE – Educação Pré-Escolar

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

EP I – Estágio Pedagógico I

EP II – Estágio Pedagógico II

## INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio surge no âmbito das unidades curriculares de Estágios Pedagógicos I e II, inseridas no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este trabalho tem como intuito apresentar, analisar e refletir acerca do trabalho desenvolvido no âmbito dos Estágios I e II (Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico), tendo como foco a problemática da nossa investigação, *Os materiais pedagógicos como potencializadores do interesse das crianças pela Linguagem Oral e Escrita*, com vista à construção de melhores processos de desenvolvimento e aprendizagem da oralidade e da escrita na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A escolha deste tema deveu-se ao facto de o Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico habilitar para a docência em ambos os níveis de escolaridade e, por esta questão, torna-se fundamental conhecer e refletir acerca das dificuldades das crianças nesta área, em ambos os contextos educativos, de modo a que seja possível contribuir para o desenvolvimento articulado e continuado de aprendizagens e competências por parte das crianças, nos diversos domínios da língua, incentivando-as a superar as suas dificuldades.

Assim, cabe aos educadores/professores “promover, desde cedo, o desenvolvimento desta capacidade de fazer uso da linguagem, para que cada criança possa evoluir na medida das suas possibilidades e dos desafios que lhe são lançados (Silva, 2007, p.1).

Para tal, importa que estes profissionais utilizem estratégias que estimulem as crianças e contribuam para o seu desenvolvimento. Uma das ferramentas que estão ao alcance dos docentes são os materiais pedagógicos que, segundo Armas (2009), são elementos que os professores usam para facilitar e conduzir as aprendizagens dos alunos, considerando que são todos aqueles materiais e equipamentos que ajudam a apresentar e a desenvolver os conteúdos e que permitem, por parte dos alunos, uma aprendizagem significativa.

Foi neste sentido que optamos por aprofundar esta temática, perspetivando um processo de ensino-aprendizagem com base em estratégias mais diversificadas para captar a atenção das crianças e contribuir para aprendizagens significativas.

Desta forma, no contexto da nossa problemática, orientamos as nossas práticas pedagógicas pelos seguintes objetivos:

1. Observar os contextos educativos da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de modo a compreender as características das crianças, relativamente ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita;
2. Planificar, tendo em conta as necessidades de cada criança e os diferentes níveis de aprendizagem das mesmas;
3. Desenvolver práticas pedagógicas recorrendo à utilização de recursos pedagógicos, de forma integradora e coerente;
4. Refletir acerca das potencialidades dos recursos pedagógicos utilizados na promoção do desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças;
5. Compreender de que forma os recursos pedagógicos são importantes para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita nas crianças;
6. Refletir sobre as reações das crianças aquando da utilização de recursos pedagógicos na sala de aula, quer na Educação Pré-Escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico;
7. Perceber quais as características dos materiais pedagógicos que são melhores promotoras do interesse das crianças pela linguagem oral e escrita.

Perspetivando o alcance destes objetivos, realizamos um trabalho reflexivo-investigativo que nos permitiu analisar e refletir as nossas práticas pedagógicas em ambos os estágios e, conseqüentemente, a pertinência da temática desenvolvida.

No que toca à estrutura deste relatório, o mesmo encontra-se organizado em quatro capítulos.

O capítulo I, numa primeira fase, faz uma abordagem geral à formação de docentes, salientando o perfil que os Educadores de Infância e os Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico devem ter. Além disso, destaca o estágio pedagógico como parte integrante da formação de docentes, apresentando as etapas inerentes ao mesmo. Posteriormente, analisa, com recurso a bibliografia da especialidade, a fundamentação científico-pedagógica relacionada com a aprendizagem da língua na infância e, também, o contributo dos recursos pedagógicos para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita nas crianças.

O capítulo II inicia-se com a apresentação dos instrumentos de recolha e tratamento de dados utilizados nas práticas educativas e, de seguida, descreve os contextos (meio, escola, sala, crianças/alunos) onde decorreram os estágios.

O capítulo III, destina-se à apresentação, descrição e análise das atividades realizadas no âmbito da temática deste relatório, analisando e refletindo sobre o impacto dos recursos pedagógicos utilizados e a sua relevância no desenvolvimento da linguagem oral e escrita nas crianças. Posteriormente, é feita a análise das opiniões das crianças/alunos relativamente aos recursos pedagógicos utilizados e à sua importância.

No capítulo IV, refletimos sobre o nosso percurso de formação e verificamos se os objetivos que definimos inicialmente foram alcançados. E, abordamos, ainda, a relevância da nossa temática no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, seguem-se as referências bibliográficas e os anexos.

## Capítulo I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### *1.1. Ser Educador e Professor: formação ao longo da vida*

Neste ponto iremos abordar a formação de docentes, tendo em conta o perfil que os educadores de infância e os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico devem desenvolver. Neste seguimento, falaremos do estágio pedagógico como parte integrante da formação inicial de professores e, de um modo geral, sobre as etapas que o estagiário deve seguir aquando da sua prática pedagógica.

#### 1.1.1. Formação e perfil dos Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico: considerações gerais

Numa primeira etapa da profissão docente, todos os educadores/professores passam por um processo de formação inicial, para os ajudar a desenvolver competências e adquirir conhecimentos para a docência.

Esta etapa é fulcral, uma vez que proporciona aos educadores/professores “a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequada ao exercício da função” (alínea a, do artigo 33.º, Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto). Neste sentido, é a formação inicial que fornece os conhecimentos base e prepara os docentes para a integração no ambiente escolar e para o exercício adequado da sua profissão, dando-lhes a possibilidade de serem “profissionais mais fundamentados, reflexivos, críticos e capazes de conceber uma formação adequada aos diferentes contextos” (Formosinho, 2009, p.75).

No entanto, Perrenoud (1997, p.19), realça que “por si só, a formação inicial não pode transformar a globalidade da profissão docente”, sendo necessário que o educador/professor vá refletindo sobre a sua ação educativa, trabalhe para facilitar as aprendizagens dos alunos, conheça estratégias para motivar os alunos, etc., isto é, que evolua ao longo da sua profissão.

Nesta linha de ideias, a formação contínua surge com o propósito de complementar e actualizar a formação inicial numa perspectiva de educação permanente (alínea b, do artigo 33.º, Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto).

Para Pacheco e Flores (1999, p.52), a formação contínua “inclui todas as acções ou estratégias de desenvolvimento (...) no sentido do crescimento profissional dos professores” e Nóvoa (2002), acrescenta que esta deve “contribuir para a mudança

educacional e para a redefinição da profissão docente”. Melhor dizendo, o professor tem que assumir, ao longo da sua profissão uma “perspectiva crítico-reflexiva”, que o impulse a melhorar e adequar a sua ação ao contexto, às necessidades e aos interesses do grupo de crianças com o qual trabalha (p.38).

De acordo com o artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, a formação contínua de docentes tem como objetivos promover:

- A satisfação das prioridades formativas dos docentes dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, tendo em vista a concretização dos seus projetos educativos e curriculares e a melhoria da sua qualidade e da eficácia;
- A melhoria da qualidade do ensino e dos resultados da aprendizagem escolar dos alunos;
- O desenvolvimento profissional dos docentes, na perspetiva do seu desempenho, do contínuo aperfeiçoamento e do seu contributo para a melhoria dos resultados escolares;
- A difusão de conhecimentos e capacidades orientadas para o reforço dos projetos educativos e curriculares como forma de consolidar a organização e autonomia dos agrupamentos de escolas ou das escolas não agrupadas;
- A partilha de conhecimentos e capacidades orientada para o desenvolvimento profissional dos docentes.

No âmbito da formação de educadores/professores, encontramos o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, e o Decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que caracteriza os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB.

Com base nos conhecimentos e nas competências gerais que os docentes têm que desenvolver, o Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto faz referência à “dimensão profissional, social e ética” – o professor, na sua função de ensinar, apoia-se na investigação e na reflexão das suas práticas educativas, promovendo aprendizagens curriculares com vista a garantir aos alunos uma escola inclusiva; “dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem” - o professor deve promover aprendizagens significativas, integrando, adequadamente, diferentes saberes e, ainda, utilizar estratégias pedagógicas diferenciadas, que sejam promotoras de sucesso para os alunos; “dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade” – o

professor exerce a sua profissão e integra-se nas diversas dimensões educativas da escola, isto é, participa no projeto educativo e em outros projetos e atividades curriculares. Nestes projetos colabora com todos os intervenientes do processo educativo e promove interações com a comunidade envolvente e com as famílias; por fim, apresenta a “dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida” – o professor, enquanto profissional, reflete e avalia as suas práticas educativas, apoiando-se na sua experiência e na investigação.

Neste seguimento, e feita uma abordagem ao perfil geral dos docentes, importa referir o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que evidencia os desempenhos específicos dos Educadores de Infância e dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Atendendo ao perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, cabe a estes profissionais “[conceber] e [desenvolver] 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” (ponto II do n.º 1 do Anexo I Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Relativamente ao desempenho do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pretende-se que este “[desenvolva] 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” (ponto II do n.º 1 do Anexo II Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Tendo em conta as informações acima referidas, entende-se que o perfil dos docentes é complexo e que os mesmos não podem simplesmente transmitir conhecimentos às crianças, mas sim fazer com que estas aprendam com sucesso. Deste modo, a formação docente não se limita à etapa inicial, como salientam Pacheco e Flores (1999, p.151), esta é um “processo permanente e contínuo que abrange todo o percurso profissional”, acrescentando ainda que “o professor não é um produto acabado, mas alguém que está em contínua formação num processo permanente de desenvolvimento profissional”.

#### 1.1.2. O Estágio Pedagógico na formação inicial de educadores e professores

O estágio constitui uma etapa fundamental na formação inicial de educadores e professores, uma vez que possibilita a interação dos estagiários com a realidade escolar e, conseqüentemente, com os intervenientes do processo educativo.

É no momento da prática pedagógica que o estagiário ensina, articulando os seus conhecimentos teóricos com a prática, e tal como referem Pacheco e Flores (1999), “aprender a ensinar é um processo que resulta da articulação entre a teoria e a prática, mas fortemente dependente de um contexto prático” (p. 47).

No entanto, Formosinho (2009, p.112) salienta que “o estágio não é apenas um processo de formação, mas também um processo de avaliação das aprendizagens actuais e de avaliação das potencialidades dos futuros profissionais”. Deste modo, o estágio contribui para que o formando tenha uma formação prática, onde contacte e trabalhe com as crianças, desenvolvendo aprendizagens e competências, mas, ao mesmo tempo, também avalia as potencialidades do estagiário, isto é, a forma como interage com os alunos, a sua capacidade de adequar a sua ação educativa às necessidades/dificuldades e interesses das crianças, entre outros aspetos que são essenciais para exercer, eficazmente, a sua profissão.

Para tal, é necessário que o futuro professor tome consciência das etapas necessárias a uma prática pedagógica adequada aos seus alunos, que segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), deve incidir nas etapas de “Observação/Registo-Planeamento-Avaliação-Reflexão” (p.13).

Na mesma linha, Cró (1998) afirma que os educadores/professores devem:

- “observar o desenvolvimento de cada criança e do grupo, a fim de decidir qual a melhor intervenção, avaliando também a sua própria acção educativa;
- 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” (p. 35).

#### 1.1.2.1. Observar

Pimenta e Lima (2010, in Jardimino & Barbosa, 2012, p.772) definem o estágio como sendo “um campo de conhecimento formativo dos futuros professores [...]”. Assim, o futuro professor ao iniciar o seu estágio deve utilizar a observação para conhecer a escola, a sala, o grupo de crianças e outros aspetos relevantes, de modo a orientar a sua prática pedagógica. Segundo Estrela (1994), a observação “deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (p.29).

Tendo em conta as palavras acima citadas, depreende-se que só através da observação é que o educador/professor consegue agir de forma fundamentada, ou seja, é esta técnica que lhe permite recolher informações relevantes acerca dos interesses, necessidades/dificuldades das crianças e, posteriormente, adaptar a sua ação educativa, de forma a assegurar o desenvolvimento de competências e as aprendizagens pretendidas para os seus alunos. Como assinalam as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), “a observação e registo permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas” (p.13). Atendendo a esta ideia, entende-se que a observação é um processo essencial ao longo de toda a prática pedagógica e que o estagiário tem que saber observar, para intervir de forma adequada.

Nesta perspetiva, Serafani e Pacheco (1990, in Pacheco & Flores, 1999), referem que durante a formação de professores deve aprender-se a observar para:

- aprender a ensinar: “o acto de aprender a ensinar [...] permanece como um processo de desenvolvimento do professor, associado também a uma aprendizagem perante novas situações” (p.156);
- aprender a ser um professor reflexivo: “o que o professor observa, inserido num processo de investigação, conduz a uma reflexão, isto é, a uma consciencialização das dificuldades e das possíveis alternativas” (p.157);
- aprender a investigar: “a observação é uma etapa imprescindível no [...] desenvolvimento de atitudes investigativas por parte do aluno-futuro professor desde que o objecto de estudo esteja centrado na sala de aula [...]” (p.157).

Assim, e em jeito de síntese, Estrela (1994), afirma que a observação poderá ajudar o professor a “reconhecer e identificar fenómenos; apreender relações sequenciais e causais; ser sensível às reações dos alunos; pôr problemas e verificar soluções; recolher objectivamente a informação, organizá-la e interpretá-la; situar-se criticamente face aos modelos existentes; realizar a síntese entre teoria e prática” (p.59).

#### 1.1.2.2. Planificar

“Uma das vertentes essenciais da formação do educador/professor é o saber planificar” (Cró, 1998, p. 37).

De acordo com Clark e Lampert (1986, in Arends, 2008), a planificação do professor é

“uma determinante muito importante do que é ensinado nas escolas. O currículo, como é publicado, é depois transformado e adaptado segundo o processo de planificação através de adições, eliminações, interpretações, e decisões do professor sobre o ritmo, a sequência e a ênfase [...]” (p.93).

Por outras palavras, tanto o professor estagiário, como aquele que já exerce há muito tempo a profissão docente, têm que tomar decisões relativamente à forma como vão trabalhar o currículo, isto é, vão ter de planificar os conteúdos, tendo em conta diversos aspetos, tal como, os conteúdos mais importantes de serem abordados, a forma como vão ser abordados, o tempo que vai ser destinado a cada um, etc.

E, com base no referido, Arends (2008, p.92), salienta que “uma boa planificação envolve a distribuição do tempo, a escolha dos métodos de ensino adequados, a criação de interesse nos alunos e a construção de um ambiente de aprendizagem produtivo.”

Para Zabalza (1994a, p.47), planificar é “converter uma ideia ou um propósito num curso de ação”. Além disso, cita dois autores, Clark e Yinger (1979) que agrupam os professores em três categorias, de acordo com as razões que levam os mesmos a planificar:

- “os que planificavam para satisfazer as suas próprias necessidades pessoais: reduzir a ansiedade e a incerteza que o seu trabalho lhes criava, definir uma orientação que lhes desse confiança, segurança, etc;
- os que chamavam planificação à determinação dos objectivos a alcançar no termo do processo de instrução: que conteúdos deveriam ser aprendidos para se saber que materiais deveriam ser preparados e que actividades teriam que ser organizadas, que distribuição do tempo, etc;
- os que chamavam planificação às estratégias de actuação durante o processo de instrução: qual a melhor forma de organizar os alunos, como começar as actividades, que marcos de referência para a avaliação, etc.” (pp.48-49).

Assim sendo, a planificação consiste num guia orientador da ação pedagógica a ser realizada, tendo em conta os conteúdos a trabalhar, as aprendizagens a desenvolver e as competências que o aluno deve adquirir.

Contudo, a planificação não deve ser pensada como um plano a seguir à risca, mas, sim, deve ter em consideração que durante a intervenção educativa podem surgir comentários e sugestões dos alunos, bem como outros acontecimentos que podem contribuir para a aprendizagem das crianças. Tal como referem as OCEPE (Lopes da

Silva et al., 2016), “Planejar permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas” (p.15).

### 1.1.2.3. Avaliar/Refletir

Segundo Roldão (2003, in Dias, 2009, p.28), a avaliação na educação “(...) é 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”. No seguimento desta ideia, tanto o educador como o professor devem utilizar as diversas informações “recolhidas das suas intervenções, a fim de orientar a sua acção, isto é, explicitar os resultados da sua educação, para pôr permanentemente em questão os progressos realizados pelos alunos, os métodos em vigor e a sua própria acção” (Cró, 1998, p. 37). O autor refere-se, portanto, à avaliação contínua, que é feita ao longo das intervenções, tendo em conta aquilo que foi ensinado e aquilo que o aluno aprendeu, para refletir posteriormente sobre as estratégias de ensino e os progressos dos alunos.

Para Arends (2008), a avaliação do professor está orientada por alguns objetivos, tal como “diagnosticar conhecimentos e competências anteriores, proporcionar informações correctivas acerca do desempenho e avaliar e classificar o nível de realização dos alunos” (p. 224). Nesta lógica, a avaliação está sempre relacionada com as aprendizagens, destacando, o mesmo autor, que “as avaliações eficazes em sala de aula são (...) uma parte contínua e integral do ensino” (p.224).

Perante esta ideia, Dias (2009), revela que a avaliação permite:

- analisar a informação recolhida;
- a adaptação das práticas e dos processos de ensino aprendizagem;
- tomar decisões;
- reformular posições sempre que necessário (p.31).

Desta forma, Cró (1998) afirma que “se avaliar é uma função do educador em relação ao aluno, essa função não pode deixar de ser também uma função do educador em relação à sua própria acção” (p.32). Ou seja, a avaliação permite verificar tanto o desempenho dos alunos e as aprendizagens que adquiriram, bem como a ação educativa do estagiário, isto é, se o mesmo necessita de arranjar outras estratégias para explorar as

temáticas/conteúdos junto das crianças ou se está a conseguir chegar a todos, através da sua forma de ensinar e das estratégias que utiliza.

Consequentemente, esta avaliação leva o futuro professor e o professor a refletirem sobre a sua prática educativa, as aprendizagens dos alunos e o seu próprio desempenho, ou seja, o professor quando avalia recolhe informações e reflete criticamente sobre as mesmas, reconhecendo o que tem de manter na sua ação pedagógica, bem como aquilo que tem de alterar, a razão de o fazer e como o vai fazer.

Neste seguimento, uma prática reflexiva possibilita uma melhor qualidade no ensino, uma vez que o professor vai observando, planificando, avaliando e refletindo, tendo em conta as competências e as aprendizagens que os seus alunos precisam de desenvolver, bem como sobre o seu ser, enquanto profissional com a função de ensinar, recorrendo a estratégias que possibilitem os alunos aprenderem de forma significativa.

Para tal, é necessário que o docente tenha “abertura de espírito”, isto é, que esteja disposto a ouvir opiniões de outras pessoas, a procurar outras estratégias e a admitir que está errado; “responsabilidade”, ou seja, que esteja consciente das consequências provenientes de uma determinada ação, se a ação dará resultado, para quem vai ser benéfica, etc., e, por último, “sinceridade”, pois, o professor deve ser sempre sincero para que consiga aprender com as suas ações e responsável pelas suas aprendizagens e desenvolvimento enquanto docente (Dewey, in Zeichner, 1993, pp.18-19).

## *1.2. A Aprendizagem da Língua na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: potencialidades dos recursos didáticos*

Neste ponto pretendemos aprofundar, com recurso a literatura da especialidade e a documentos norteadores das nossas práticas pedagógicas, questões relacionadas com a temática em investigação neste relatório.

Assim, faremos uma abordagem ao processo de aprendizagem da linguagem oral e escrita na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, de modo a entendermos as perspetivas teóricas implícitas nesta problemática. Por último, iremos realçar a importância dos materiais pedagógicos no desenvolvimento e na aprendizagem e as suas potencialidades para promover o desenvolvimento da oralidade e da escrita das crianças.

### 1.2.1. A aprendizagem da linguagem oral na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A linguagem é um instrumento essencial para a vivência do ser humano, uma vez que é através dela que o indivíduo consegue “interagir com o mundo que o rodeia, compreendê-lo, ordená-lo, reinventá-lo [...]” (Mira Leal & Sá, 2005, pp.233-234).

Assim sendo, o desenvolvimento da linguagem é um processo importante na vida de qualquer criança, uma vez que lhe permite tomar conhecimento da sua língua materna e servir-se dela para conhecer e comunicar com o mundo que a rodeia.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva et. al., 2016, p.64), “a aprendizagem da linguagem oral [...] deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal”, ou seja, as crianças desde muito cedo começam a ter contacto com a linguagem, através das suas experiências e com as pessoas no seu meio familiar, permitindo assim desenvolverem, desde cedo, competências ao nível da linguagem.

Vegas (2015, p.24) afirma que a linguagem é uma característica do ser humano e que “para o seu desenvolvimento são necessárias condições fisiológicas e sociais básicas (também chamadas de fatores internos e externos) – essas condições permitem que a criança aprenda a língua materna, o que supõe o conhecimento do código”. Assim, o mesmo autor refere ainda que a aprendizagem da língua materna dura toda a infância e ainda se prolonga pela puberdade. No entanto, durante este tempo, há uma fase crítica, particularmente sensível e de evolução significativa, que corresponde aos primeiros quatro/cinco anos de vida, quando a habilidade para adquirir e desenvolver a linguagem é superior comparativamente com aquilo que acontece nos anos sucessivos.

Esta fase corresponde, temporalmente, à entrada e frequência das crianças na Educação Pré-Escolar pelo que, durante esta, cabe ao educador/a avaliar cada criança e refletir sobre a melhor forma de a ajudar a desenvolver a linguagem. De acordo com Portugal (2008), para que seja possível analisar a competência linguística de uma criança é necessário,

perceber até que ponto esta se sente à vontade e gosta de participar em actividades onde a linguagem tem um papel de realce: gosta de escutar e “agarrar” as palavras, percebendo o significado das palavras e a essência do que é comunicado, de conversar, de expressar verbalmente experiências e de reflectir

sobre a linguagem; manifesta curiosidade em relação a diferentes línguas e dialectos; destaca-se pela quantidade e qualidade do vocabulário e, em crianças mais pequenas, facilidade de aprendizagem de lenga-lengas, rimas e trava línguas...(pp.56-57).

Nesta sequência de ideias, Sim-Sim (2002, p.202) afirma que “no início da escolarização, as crianças não se encontram todas no mesmo ponto de partida quanto ao domínio da vertente oral do discurso usado na escola”. Isto significa, segundo a mesma autora, que, apesar do português ser a língua materna da maioria das crianças portuguesas, existem diversas variações nos seus discursos, dado que as pessoas pertencem a grupos sociais diferentes, com formas próprias de usar a linguagem, com determinadas regras de estrutura e uso, que determinam a sua língua materna.

Tendo em consideração o acima referido, constata-se que a frequência na Educação Pré-Escolar é fundamental para as aprendizagens e desenvolvimento da criança e, de acordo com Sim-Sim (2008), “são inquestionáveis o papel e a importância da linguagem como capacidade e veículo de comunicação e de acesso ao conhecimento sobre o mundo e sobre a vida pessoal e social” (p.7).

Deste modo, o jardim de infância é um lugar privilegiado para promover aprendizagens e desenvolver a linguagem oral das crianças e, na sequência desta ideia, as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) salientam que, independentemente do nível do português oral das crianças, “as suas capacidades de compreensão e produção linguística deverão ser progressivamente alargadas, através das interações com o/a educador/a, com as outras crianças e com outros adultos” (p.64).

Nesta sequência de ideias, importa trabalhar para o desenvolvimento da consciência linguística, que é definida como a “capacidade de reflectir sobre a língua – as suas unidades e regras – a qual, não sendo espontânea, exige um treino específico” (Silva, 2007, p.43). A consciência linguística desenvolve-se, atendendo a três domínios importantes que integram a linguagem, sendo estes: a consciência fonológica, a consciência lexical, a consciência sintática.

A consciência fonológica, segundo Freitas, Alves e Costa (2007, p.9), refere-se à “capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral”, acrescentando ainda Ferraz (2011, p.18), que 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” e que se desenvolve “à medida que a criança reconhece palavras, sílabas e fonemas como unidades identificáveis” (p.19).

Neste contexto, as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), consideram importante a exploração de rimas, de lengalengas, de trava-línguas e de adivinhas, pois são aspetos que são do conhecimento e do quotidiano das crianças e, para além disso, permitem trabalhar a consciência fonológica.

No que concerne à consciência lexical, Duarte (2011, p.10) define-a como sendo o “tipo de consciência linguística que diz respeito ao conhecimento das propriedades das palavras que integram o nosso capital lexical”, ou seja, o desenvolvimento lexical inicia-se quando a criança começa a atribuir significado às palavras.

Ainda, Duarte (2011) salienta a importância que a consciência lexical assume perante a leitura e a escrita. Isto é, por um lado as crianças que leem mais, ganham um maior prazer pela leitura, atribuem significado às palavras lidas e aumentam o seu léxico. Por outro lado, as crianças com um capital lexical reduzido apresentam dificuldades em atribuir sentido às suas leituras. Quanto à escrita, a criança que tem um capital lexical alargado recorre a diferentes palavras para expressar as suas ideias e não procede a muitas repetições.

Relativamente à consciência sintática, Silva (2007) evidencia que a mesma se relaciona com a “capacidade de reflexão ao nível da frase, [manifestando-se] geralmente na capacidade de avaliar a sua gramaticalidade/ aceitabilidade, corrigindo-a ou justificando a sua correção” (p.44). Tal como se encontra plasmado nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016, p.68), a consciência sintática “prende-se com a compreensão das regras da organização gramatical das frases, conduzindo à utilização e controlo dessas regras”. Resumindo, este domínio incide no conhecimento das regras próprias da linguagem e das regras definidas para uma organização frásica adequada e coerente.

Deste modo, o educador deve proporcionar atividades que envolvam as várias dimensões constituintes da língua, contribuindo para que as crianças desenvolvam a linguagem.

Ainda, Sim-Sim (2008) afirma que existe mais um aspeto importante para o desenvolvimento da linguagem, a aquisição de regras morfológicas que são “essenciais para consumir a concordância entre as palavras na frase” (p.21). À medida que a criança vai desenvolvendo a sua linguagem, começa a respeitar as regras de concordância e a utilizar marcas flexionais na sua fala, isto é, começa a ter em conta o género, o número e

a flexão verbal nas palavras, contribuindo para a promoção de um discurso cada vez mais estruturado.

Desta forma, todos os domínios apresentados e respetivas regras contribuem para que as crianças consigam formar enunciados cada vez mais coerentes e adequados aos diversos contextos, desenvolvendo, assim, a competência comunicativa.

A competência comunicativa refere-se “à habilidade que um indivíduo tem para se dirigir a outro com clareza, coerência e eficácia”, ou seja, é a “capacidade que cada um possui para falar, escrever e saber selecionar as formas linguísticas mais adequadas às diferentes situações com que nos deparamos” (Monteiro, Viana, Moreira & Bastos, 2013).

Nesta sequência de ideias, Germain (1993, in Diatta, 2016, p.35) refere que na abordagem comunicativa, “o conhecimento das regras e estruturas gramaticais e do vocabulário é uma condição necessária, mas não suficiente para comunicar”. Isto significa que não se trata apenas de ensinar regras gramaticais fora de um contexto de uso da língua, mas sim de ensinar de acordo com as necessidades comunicativas das crianças.

Deste ponto de vista, para desenvolver a competência comunicativa e, sabendo que a linguagem “é a principal ferramenta dos meninos e meninas, e é desenvolvida através das experiências que ocorrem em diferentes contextos” (Iborra, 2017, p. 49), torna-se essencial criar momentos de diálogo na sala de aula, falar com as crianças e ouvir o que elas dizem, pois, é através destes momentos que o educador cria na criança o desejo de se expressar, ou seja, de comunicar.

Partindo deste pressuposto, é importante a criança estar “imersa num ambiente onde ouça falar e tenha oportunidade para falar com falantes da sua língua materna” (Sim-Sim, 2008, p.29).

Perante esta ideia, é também fundamental que, ao proporcionar um clima de comunicação, a “linguagem do/a educador/a, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças (Lopes da Silva et al., 2016, p.64).

Com o desenvolvimento da competência comunicativa, as crianças vão sendo capazes de entender as mensagens orais a elas dirigidas e de se expressarem oralmente. Nesta lógica, entende-se que, primeiramente, a criança precisa compreender a mensagem e, só depois, se consegue expressar.

Perante isto, importa definir a compreensão oral como sendo “a capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do português” e a expressão

oral como “a capacidade para produzir sequências fônicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua” (Reis, 2009, p.16).

Nesta sequência, voltamos a lembrar o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto que, focando a Área de Expressão e Comunicação, refere que o educador de infância, deve:

- organizar um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interação com os adultos e com as outras crianças;
- promover o desenvolvimento da linguagem oral de todas as crianças, atendendo, de modo particular, às que pertencem a grupos social e linguisticamente minoritários ou desfavorecidos. (ponto II do anexo n.º 1).

Assim, Sim-Sim (2008), destacando a necessidades de se privilegiar na sala de atividades momentos de diálogo entre o educador e a crianças e entre elas mesmas, afirma que é essencial criar: espaços frequentes de conversa entre a criança e o educador; ouvir com atenção a criança, respeitando o tempo de que esta necessita para falar; encorajar a criança a comunicar não só através de palavras; falar com a criança de forma clara e sem pressa; dar instruções claras; recorrer a palavras novas durante as conversas, de forma a alargar o léxico da criança; devolver à criança, de forma correta e integrada numa frase, as palavras mal pronunciadas por ela; brincar com a linguagem, através de rimas, canções e outras atividades em grupo; ler diariamente para a criança e conversar sobre aquilo que foi lido.

Assim sendo, é importante o educador usar ferramentas que permitam estimular o desenvolvimento da linguagem e dar às crianças mais oportunidades para comunicarem. Segundo a mesma autora (2008, p.12), “Quanto mais estimulante for o ambiente linguístico, e quanto mais ricas forem as vivências experienciais propostas, mais desafios se colocam ao aprendiz de falante e maiores as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional”. Isto faz-nos refletir sobre a responsabilidade que o educador/a tem de proporcionar momentos e aprendizagens que contribuam para o maior interesse e entusiasmo da criança em desenvolver mais competências ao nível da linguagem, tal como em descobrir novas palavras e os seus significados, utilizar as palavras corretamente, entre outros, de forma a progredir da melhor forma para a fase seguinte, que é a entrada para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Segundo as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016, p.7), “o desenvolvimento das potencialidades de cada criança no jardim de infância criará condições para que tenha sucesso na transição para o 1.º ciclo numa perspetiva de continuidade das aprendizagens que já realizou”.

Assim, de acordo com o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2015), no 1.º Ciclo do Ensino Básico torna-se necessário trabalhar com maior profundidade o conhecimento e o domínio da linguagem oral, dado que “o trabalho sobre a compreensão da oralidade influencia também a qualidade da exposição dos alunos, por exigir deles uma estruturação, um rigor e uma propriedade lexical cada vez maiores na expressão do que querem dizer” (p.7).

Também, é nesta fase que se trabalha com os alunos, de forma mais aprofundada, a compreensão e a expressão oral, de modo a que os alunos sejam capazes de produzir progressivamente discursos mais complexos, tendo em conta as “regras inerentes ao princípio de cortesia e ao princípio de cooperação, o desenvolvimento das capacidades articulatórias e prosódicas, o da capacidade de compreensão do oral e o da capacidade de expressão oral” (p.7).

Neste contexto, e de acordo com o perfil do professor do 1.º Ciclo, no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, este profissional deve:

- Desenvolver nos alunos as competências de compreensão e de expressão oral, mobilizando conhecimentos científicos relativos aos processos através dos quais se desenvolve a linguagem;
- 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 interação comunicativa. (Ponto III do anexo n.º 2 do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Neste sentido, cabe ao professor recorrer a estratégias capazes de incentivar o aluno a desenvolver competências inerentes à linguagem, integrar-se nas diferentes atividades de forma eficaz e interagir, adequadamente, com qualquer indivíduo em qualquer contexto.

Para além disso, as competências comunicativas são transversais às diferentes áreas e fulcrais para os conhecimentos ligados a cada uma delas, o que faz com que todas as áreas contribuam para que o aluno adquira e desenvolva a linguagem.

Assim, uma vez que já foram abordadas as questões associadas à aprendizagem da linguagem oral em ambos os contextos educativos, torna-se necessário compreender a importância que a linguagem escrita assume no processo de aprendizagem das crianças/alunos.

### 1.2.2. A aprendizagem da linguagem escrita na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A escrita é essencial na vida do ser humano, dado que é um processo que nos permite comunicar com outros indivíduos, neste caso, através de mensagens escritas.

Assim, e numa ótica evolutiva, Martins e Niza (1998), revelam que, inicialmente, as crianças só podiam aprender a escrever quando manifestassem um determinado grau de maturidade ao nível da lateralização, motricidade fina e estrutura espacial e temporal. Neste sentido, preparavam-se para a escrita através do treino de atividades propedêuticas (traçados de grafismos e letras) e, para além disso, a escrita consistia numa atividade individual e solitária, praticada apenas por escritores ou pessoas que apresentassem características e/ou capacidade para tal.

Todavia, as mesmas autoras salientam que, nos dias de hoje, a aprendizagem da escrita não pode ser confundida com um domínio das habilidades motoras ou com pré-requisitos que se treinam antes de começar a escrever, mas sim, pela prática concreta da escrita, ou seja, realçam que “Aprende-se a escrever, escrevendo” (p. 160). Perante esta afirmação, acrescentam que a escrita é “uma atividade de comunicação que desempenha funções sociais de acordo com as necessidades e finalidades de quem escreve e de quem lê” (p.160). Isto significa que é necessário saber adequar a mensagem escrita aos diferentes contextos e pessoas com quem se pretende comunicar.

Hoje sabe-se que a aprendizagem da escrita começa muito antes do seu ensino formal e intencional. Desde cedo a criança começa a tentar perceber o que é a escrita, para que serve e como se utiliza. Como refere Ferreiro (1987), a escrita está inserida em diversos objetos físicos do meio envolvente da criança e, deste modo, “à sua maneira e de acordo com as suas possibilidades, a criança tenta compreender que classe de objetos são essas marcas gráficas, que classe de atos são aqueles em que os usuários as utilizam” (p.102). Ora, de acordo com esta citação, constata-se que as crianças cada vez mais, mesmo antes da entrada na Educação Pré-Escolar, já possuem conhecimentos sobre a escrita, pois estão rodeadas dela no seu quotidiano.

Embora o intuito da EPE não seja o ensino formal da leitura e da escrita, a sua abordagem contribui para esse desenvolvimento nas crianças, pois, segundo as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), pretende-se “facilitar a emergência da linguagem escrita, através do contacto e uso da leitura e da escrita em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança” (p.6).

Pretende-se, assim, desenvolver competências de literacia emergente, no sentido em que o educador deve ajudar as crianças a perceberem que a leitura e a escrita possuem objetivos e funcionalidades comunicativas, mesmo sem que as mesmas saibam ler e escrever formalmente.

É certo que, ao contactarem com a escrita e à medida que observam pessoas a ler e a escrever, as crianças “vão desenvolvendo a sua perspectiva sobre o que é a leitura e a escrita e simultaneamente vão desenvolvendo capacidades e vontade para participarem em acontecimentos de leitura e escrita” (Mata, 2008, p.14). Além disso, “interrogam-se e põem hipóteses conceptuais sobre a linguagem escrita. Trata-se de ideias não convencionais sobre as funções e as propriedades da escrita e sobre o que esta representa” (Martins, Mata & Silva, 2014, p.135), ou seja, as crianças envolvem-se na linguagem escrita, procurando atribuir-lhe sentido e significado, pelo que, é essencial que os educadores tenham em atenção as características e os conhecimentos que cada criança possui, para que seja possível criar momentos e experiências significativas, fazendo com que as crianças se sintam e sejam capazes de utilizar a escrita, compreender as suas funções e consigam experienciar e desenvolver momentos de leitura e escrita prazerosos e com sentido.

Assim, Alves Martins e Niza (1998), falam em conceções precoces acerca da funcionalidade, dos aspetos figurativos e dos aspetos conceptuais da linguagem escrita, que dão corpo a um conjunto de formas de pensar sobre a escrita antes de se saber ler e escrever convencionalmente.

Relativamente aos aspetos funcionais, estes relacionam-se com as perceções que as crianças têm acerca da utilização e dos propósitos da linguagem escrita. Através do contacto que as crianças vão tendo com a escrita e, ao observar e interagir com indivíduos que leem e escrevem, estas aprendem e vão-se apercebendo de que a escrita é utilizada com diferentes finalidades.

Os aspetos figurativos referem-se às representações gráficas da escrita, isto é, estão relacionados com a compreensão que as crianças têm acerca da organização das letras nas palavras de modo a ficarem corretas, do sentido direcional da escrita e das

diversas regras convencionais da linguagem escrita. Relacionam-se ainda com a distinção entre texto e desenho, números e letras, etc.

No que diz respeito aos aspetos conceptuais, os mesmos autores referem que, mesmo antes de aprenderem a escrever e a ler convencionalmente, as crianças são capazes de o fazer “à sua maneira”, identificando diferentes formas de ler e escrever fruto dos conhecimentos que vão construindo no contacto com escritores e leitores mais experientes.

Assim, num primeiro momento, é possível observar nas crianças uma escrita pré-silábica que, para as autoras, “não é ainda determinada por critérios linguísticos” (p.66). Estas salientam que as crianças usam letras, pseudo-letras ou algarismos para escrever e, por vezes, recorrem a números fixos de grafemas para escrever diversas palavras, e na escrita destas palavras utilizam grafemas diversos. Acrescentam Castro Neves e Alves Martins (2000), que nesta fase, as crianças não fazem a correspondência entre a linguagem escrita e a linguagem oral, isto é, mesmo ao usarem sinais parecidos com letras ou mesmo letras para expressarem mensagens, ainda não têm a preocupação de os associar ao oral. Contudo, recorrem a sinais que conhecem, variando as suas posições e tamanhos para expressarem coisas diferentes. Segundo as OCEPE (2016), em algumas fases, as crianças consideram que a escrita tem características do código icónico, ou seja, fazem corresponder o tamanho da palavra ao tamanho do objeto. Por exemplo, “gatinho” escreve-se com poucas letras, dado que é um animal muito pequeno e “gato” já se escreve com mais letras, uma vez que é um animal de tamanho maior que o anterior. Nesta etapa, a leitura é global, uma vez que cada letra representa o todo.

O segundo nível é designado por escrita silábica, fase em que a escrita já é orientada por critérios linguísticos, onde a oralidade já começa a ser representada na escrita através da sílaba. No entanto, a escolha das letras para representar as sílabas ainda é aleatória e a leitura das palavras ou frases é feita de forma silábica (Alves Martins & Niza, 1998). Para além disso, geralmente, fazem corresponder um sinal a cada sílaba ou parte de uma palavra, que pode ser ou não uma letra (Castro Neves & Alves Martins, 2000).

Posteriormente, esta etapa silábica começa a orientar-se por critérios linguísticos, falando, Alves Martins e Niza (1998), em escrita com fonetização, em que a representação da oralidade já não se restringe apenas à sílaba, chegando mesmo ao fonema, todavia não representando todos os sons da palavra. A escolha das letras já não é aleatória, o que

significa que a criança seleciona a letra em função do som. A leitura, nesta etapa, é silabada.

A última etapa corresponde à escrita alfabética, é a fase mais complexa, e manifesta-se quando as crianças já conseguem escrever alfabeticamente, podendo, todavia, surgir erros ortográficos. No que toca à leitura, esta deixa de ser silabada.

Ainda relacionado com os aspetos conceptuais, Alves Martins e Niza (1998), salientam a existência de três etapas de desenvolvimento das concepções de leitura, tais como, a leitura icónica, a hipótese do nome e o tratamento linguístico da mensagem escrita. Na leitura icónica, existem crianças que apesar de distinguirem texto e imagem, referem-se ao texto de igual modo a que se referem à imagem. Na hipótese do nome, algumas crianças referem-se de forma diferente ao texto e à imagem, considerando que o texto é a etiqueta da imagem. No tratamento linguístico da mensagem escrita, existem crianças que procuram as correspondências termo a termo entre fragmentos gráficos e segmentações sonoras.

Perante estas ideias, as autoras acima citadas, salientam que “nem todas as crianças pensam de igual forma sobre a natureza da linguagem escrita” (p. 74), ou seja, as crianças possuem diferentes ideias acerca daquilo que a escrita representa, da sua relação com o oral, da sua orientação com as competências linguísticas, entre outros aspetos.

Assim, no decorrer da Educação Pré-Escolar, independentemente do nível em que a criança se encontra, o importante é proporcionar-lhe experiências que lhe permitam contactar com a escrita, de forma natural e prazerosa, tal como refere Mata (2008),

Mais do que todas as crianças atingirem a mesma etapa, o grande objetivo da educação pré-escolar deve ser o de proporcionar oportunidades, para que todas possam ir explorando a escrita, brincando com a escrita, refletindo sobre a escrita e as suas convenções, de uma forma contextualizada, funcional e, portanto, significativa (p.43).

Segundo as OCEPE (Lopes da Silva et al. 2016), o facto de as crianças se relacionarem com situações de leitura e escrita na Educação Pré-Escolar, permite que estas tenham uma maior motivação nos momentos de leitura e escrita e que desenvolvam mais competências a este nível, mesmo não sabendo ler e escrever formalmente. Ainda, é referido que compete ao educador 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. A apropriação das funções da leitura e da escrita vai-se processando gradualmente (p.71).

Vygotski (1988, in Niza, 1998, p.13), menciona três pontos que se relacionam com o ensino da leitura e da escrita:

- “O ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças”;
- “A escrita deve ter significado para as crianças, despertando nelas uma necessidade intrínseca e deve ser incorporada numa tarefa necessária e relevante para a vida”;
- “A escrita deve ser ensinada naturalmente, (...) como um momento natural no seu desenvolvimento e não como um treino imposto de fora para dentro”.

Assim, e de acordo com o referido acima, depreende-se que as crianças devem aprender a ler e a escrever de forma natural e com significado, pelo que o educador deve criar as condições necessárias para tornar o contacto com a escrita motivante e que leve as crianças a aprenderem e desenvolverem conhecimentos nesta área. Assim, tem de pensar e recorrer a diversas estratégias e atividades que, implementando na sala de atividades, possam mostrar que a escrita está presente nas pequenas coisas do nosso dia-a-dia e que precisamos dela para as mais simples tarefas que realizamos no nosso quotidiano. Dito por outras palavras, o educador tem que aproveitar tudo aquilo que a criança já conhece e sabe e, a partir daí, ajudá-la a descobrir e a utilizar a escrita e a leitura antes de um ensino formal.

Se por um lado, a leitura e a escrita são conhecimentos que as crianças vão apreendendo do contacto diário com o escrito, existem aspetos formais da escrita que importam ser explorados de forma mais intencional e formal, sobretudo se pensarmos que a escrita e a leitura permitem a aquisição de conhecimentos noutras áreas e domínios.

Fits (1962, in Downing, 1987), revela que a aprendizagem da leitura e da escrita, tal como qualquer outra aprendizagem, engloba três fases: cognitiva, de domínio, de automatização. A fase cognitiva consiste na apresentação de uma tarefa ao indivíduo, na qual o mesmo terá de a compreender de um modo global; de domínio, quando as crianças executam as tarefas e treinam até atingirem um determinado nível de perfeição; de automatização, fase em que o indivíduo realiza a tarefa naturalmente, sem fazer esforços.

Nesta perspetiva, Alves Martins e Niza (1998, p.18) referem que “muitas das dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita ligam-se a incertezas conceptuais por parte das crianças quanto aos objetivos e à natureza da linguagem escrita. São dificuldades ligadas à fase cognitiva”. De acordo com esta ideia, Downing (1987), salienta que o aspeto cognitivo é de extrema importância no desenvolvimento da leitura e escrita, pois, a criança precisa de compreender a escrita, as suas características e funcionalidades para conseguir envolver-se na mesma e utilizá-la.

Para Mata (2008), o processo de apropriação da escrita, das suas características e utilidade, implica o desenvolvimento de duas grandes competências, “uma mais centrada na distinção de diferentes códigos escritos e outra mais direcionada para a utilização da escrita” (p.49), numa lógica próxima da de Alves Martins e Niza (1998).

No que concerne à competência de distinção de diferentes códigos escritos, o mesmo autor refere que é necessário ter em consideração “quatro aspectos distintos, mas inter-relacionados e complementares” (p.49). Estes aspetos estão representados na figura abaixo e são os seguintes:



Figura 1 – Distinção de diferentes códigos escritos (Mata, 2008)

1. Demonstrar curiosidade pelo código escrito – Se as crianças frequentam ambientes onde contactam com a linguagem escrita e onde veem pessoas a escrever e a ler, vão, naturalmente, começar a questionar acerca do que é a escrita e a sua utilidade. Esta curiosidade verifica-se nas suas tentativas de escrita.
2. Identificar características do código escrito – Através do contacto com a escrita no seu dia-a-dia e com as oportunidades que lhes são dadas para usarem a escrita, as crianças

vão-se apercebendo das características próprias da escrita, isto é, vão reconhecendo as letras e os seus respetivos nomes, a sua organização no espaço (linearidade), o que representam, etc.

3. Diferenciar códigos – À medida que as crianças interagem, gradualmente, com a escrita, começam a diferenciá-la de outros códigos. A escrita tem características e convenções diferentes das do código icónico (desenho). No entanto, inicialmente, esta diferença não é evidente para as crianças, contudo, aos poucos, elas vão percebendo que o desenho representa as características dos objectos e que a escrita representa o seu nome. Para além disso, começam a entender que existem regras que regem o código icónico que não se aplicam à escrita. E, ainda, progressivamente, diferenciam o código escrito do numérico.

4. Adequar código à situação – Utiliza autonomamente os diversos códigos identificados a cada situação específica.

Em relação ao desenvolvimento da competência da utilização da escrita, Mata (2008), refere que é necessário ter em conta “quatro aspectos distintos, mas inter-relacionados e complementares” (p. 52). Estes aspetos estão evidenciados na figura abaixo e consistem em:



Figura 2 – Utilização da escrita (Mata, 2008)

1. Demonstrar iniciativa – o facto de a criança, por sua iniciativa, recorrer à escrita, seja em brincadeiras, seja em utilizações funcionais, significa que está disposta e disponível para explorar o código escrito. Por sua vez, um ambiente estimulante, que proporciona oportunidades de escrita, é um ambiente que contribui para que a criança explore a escrita por sua iniciativa e de forma autónoma.
2. Explorar diferentes formas de escrita – Para que a criança consiga se apropriar das características e utilizações da escrita, ela tem de explorar diferentes formas de escrever. Na maioria das vezes, essa exploração inicia-se de forma muito superficial e pouco consistente e, progressivamente, torna-se mais sistemática e complexa.
3. Envolver-se em diferentes tarefas de escrita – O envolvimento das crianças nas tarefas representa a motivação que as mesmas têm. E só se consegue este envolvimento quando a escrita é apresentada às crianças como sendo algo acessível e que se pode usar no seu dia-a-dia.
4. Adequar formas de escrita a contextos específicos – Esta adequação não é imediata, isto é, a criança vai-se apropriando gradualmente das diferentes formas de escrita. Este processo deve ser iniciado no jardim-de-infância através de diversas oportunidades de exploração e reflexão sobre a escrita.

Desta forma, a autora sintetiza ao dizer que, inicialmente, as crianças começam por garatujar, escrever formas de letras ou mesmo letras, procurando representar os elementos gráficos que já identificaram na sua escrita e, sucessivamente, começam a atribuir uma mensagem àquilo que escrevem, resumindo-a inicialmente a palavras isoladas ou nomes. À medida que vão descobrindo mais letras e convenções de escrita, as crianças vão variando a sua escrita e esta evolui, de forma a poder atingir etapas onde já se faz corresponder a representação escrita à mensagem oral.

Focando-nos, agora, no que acontece a seguir a esta descoberta natural da criança pela escrita e a essa emergência dos seus aspetos concetuais, figurativos e funcionais nos primeiros anos, temos de olhar para a aprendizagem da leitura e da escrita numa perspetiva mais abrangente, num progressivo aprofundamento de aspetos sintáticos, semânticos e morfológicos, que vão tendo lugar na Educação Básica.

Na perspetiva de Alves Martins e Niza (1998, p. 157), “a forma como a escrita tem sido entendida ao longo do tempo relaciona-se com os modos como tem sido ensinada”.

Deste modo e relativamente à aprendizagem da escrita, fazem referência à existência de modelos lineares e modelos não lineares, numa perspetiva mais tradicional.

No que respeita aos modelos lineares, Santana (2007, in Gomes, 2013), evidencia que os mesmos “caracterizam-se pela sequencialização uniforme, temporal e linear das operações cognitivas, nelas incluídas: pré-escrita, escrita e reescrita; concepção, incubação e produção; previsão, visão e revisão; e pré-escrita, articulação e pós escrita” (Rohman & Wleck, 1964; Britton et al, 1975; Murray, 1978; King, 1978; in Gomes, 2013, p.22).

Com base nestes modelos, Alves Martins e Niza (1998) referem que o processo de escrita acontece ao longo de vários momentos, isto é, “inicia-se pela intenção e objectivos de quem escreve; continua através do significado daquilo que se quer comunicar; tal significado organiza-se sintacticamente através da estruturação das frases que vão sendo codificadas no sistema alfabético” (p. 163).

Para além disso, estas autoras citam Rohman e Wlecke (1964) e King (1978) que salientam que a escrita se processa em três fases: pré-escrita, escrita ou articulação e reescrita. A fase da pré-escrita diz respeito ao “processo exploratório do tema e das ideias”, isto é, o indivíduo tem que pensar naquilo que vai escrever. A fase da escrita ou articulação relaciona-se com o “ato de escrita propriamente dito”, ou seja, é o momento em que o indivíduo vai passar para o papel as suas ideias e começa a escrever/produzir o seu texto. Por fim, a fase da reescrita consiste na “supressão, substituição, ou acrescentamento de palavras e expressões”, o que significa que é nesta fase que o indivíduo vai rever o seu texto e fazer alguns ajustes, de forma a que o mesmo esteja de acordo com aquilo que se pretende. Por outras palavras, esta fase corresponde à “avaliação do que se escreveu e à sua correção de acordo com a intenção daquele que escreve” (pp.163-164).

Relativamente aos modelos não lineares, “o acto de escrita é apresentado, não como uma série de fases que acontecem sequencialmente, mas como um conjunto de processos que ocorrem a qualquer momento, durante a escrita do texto” (Bereiter & Scardamalia, 1987; Hayes & Flower, 1980; in Alves Martins & Niza, 1998, p.165).

Gomes (2013) apresenta o modelo de Flower e Hayes, que refere que a escrita engloba um conjunto de atos mentais “contemplados em três dimensões ou domínios: o contexto de produção; a memória a longo prazo e o processo de escrita propriamente dito” (p.25).

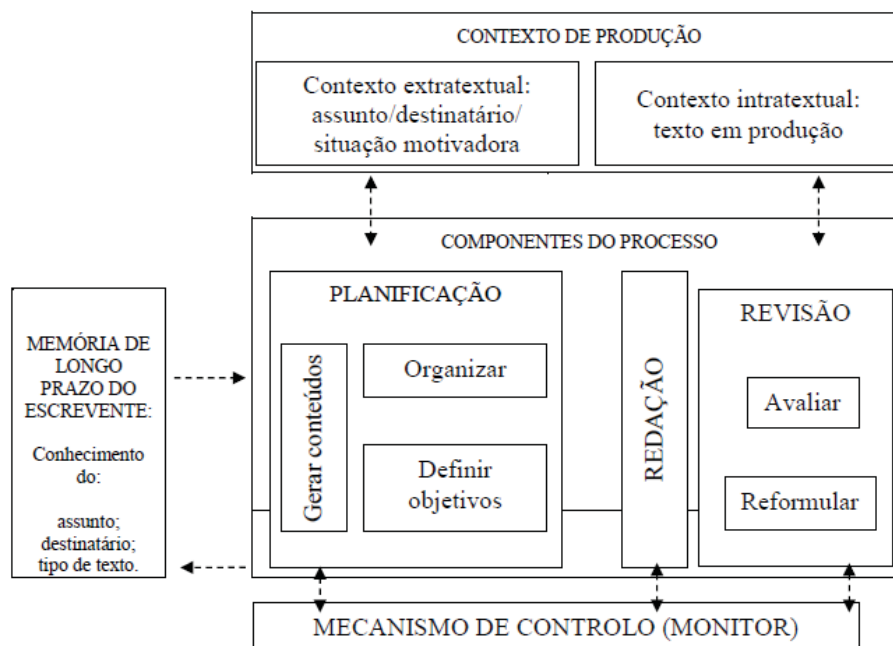


Figura 3 - Modelo processual de escrita de Flower e Hayes (1981)

Perante este modelo processual de escrita, verificamos que o contexto de produção relaciona-se com o facto de as crianças saberem a razão pela qual aquela escrita se irá realizar (finalidade), o assunto sobre o qual se vai escrever e para quem se pretende escrever (destinatário). Durante a escrita, a memória a longo prazo permite que o indivíduo atenda aos conhecimentos que possui relativamente ao tipo de texto, assunto a escrever e respetivo destinatário. Além disso, ao longo da escrita, o indivíduo planifica o que vai escrever, escreve, revê o que escreveu e reescreve.

De acordo com Flower e Hayes (1981), a planificação é o acto de gerar ideias, de considerar as informações da memória a longo prazo que sejam relevantes para a escrita e de organizar as ideias para, posteriormente, escrever; a escrita consiste em colocar as ideias numa linguagem visível, ou seja, escrever o que foi planeado, de modo a que todos entendam; e a revisão pode ser entendida como um processo consciente em que os escritores leem o que escreveram, de modo a avaliar e/ou rever sistematicamente o texto. Ou então, pode ser vista como uma acção não planeada desencadeada por uma avaliação do texto ou pelo seu próprio planeamento (o indivíduo revê tanto os seus pensamentos como a sua escrita).

Alves Martins e Niza (1998) referem que muitos investigadores em vez de utilizarem o conceito de modelo, consideram aquilo que designam por perspectivas sociais da escrita. Deste modo salientam que “a representação de quem escreve sobre a

funcionalidade do seu escrito é determinante para o processo de escrita” (p. 168). E, para tal, a funcionalidade implica ter em consideração o tema e a situação escrita, isto é, o indivíduo tem que saber o assunto sobre o qual vai escrever e quais as condições em que escreve; a finalidade da escrita, ou seja, atender ao objectivo para o qual está a escrever; e os destinatários da escrita, isto é, saber para quem está a escrever.

Com base no referido, os mesmos autores afirmam que “aquele que escreve tem de enfrentar e resolver problemas que integram uma dimensão social, como a tomada em consideração do tema e da situação, das finalidades e dos destinatários” (p.169).

Considerando, agora, o ensino da leitura, existem diversos métodos que se podem utilizar, considerando que cada um apresenta características diferentes de acordo com o que considera pertinente e/ou mais correto.

Neste seguimento, tanto Alves Martins e Niza (1998), como Gaitas (2013), apresentam três modelos de leitura que se designam por modelos ascendentes, descendentes e interativos.

Nos modelos ascendentes, o leitor “identificaria em primeiro lugar as letras, que por sua vez seriam combinadas em sílabas, que reunidas dariam as palavras, que por sua vez, se juntariam em frases (Alves Martins e Niza, 1998, p. 118). Para Gaitas (2013) estes modelos são também conhecidos como modelos “bottom-up”, pois iniciam-se “a partir de processos psicológicos primários, como reconhecer e juntar letras, e terminam em processos cognitivos de ordem superior, como a produção de sentido” (p.34).

Quanto aos modelos descendentes, Alves Martins e Niza (1998) salientam, com base nas conceções de Goodman e Gollasch (1980), que a leitura é “um processo de identificação directa de signos globais, de antecipações baseadas no contexto semântico e sintáctico e de verificações das hipóteses produzidas” (p.122). Mais acrescenta Gaitas (2013), que estes modelos são conhecidos por modelos “top-down”, uma vez que defendem que o processo de leitura “é orientado pelos conhecimentos do leitor (processos cognitivos de ordem superior) seleccionando este quando necessário e com o mínimo de esforço os índices de escrita necessários para a leitura (reconhecer e juntar letras – processos psicológicos primários)”.

Relativamente aos modelos interativos, Gaitas (2013) afirma que estes caracterizam-se por estarem numa posição intermédia entre os modelos ascendentes e descendentes. Corroborando esta ideia, Alves Martins e Niza (1998) abordam os modelos de Rumelhart (1977) e de Stanovich (1980), que defendem que “o leitor utiliza

simultaneamente e em interação, capacidades de ordem superior e capacidades de ordem inferior, estratégias ascendentes e descendentes” (p. 125).

Deste modo, e em jeito de síntese, os modelos ascendentes revelam que a leitura é um percurso que se inicia com a identificação das letras e vai até à compreensão do texto; os modelos descendentes salientam que a leitura parte de processos cognitivos de ordem superior, ou seja, de perceções que o indivíduo já possui e prolonga-se até ao entendimento das letras e os modelos interativos consideram que o leitor utiliza, simultaneamente, estratégias ascendentes e estratégias descendentes.

Independentemente do modelo adotado ou da abordagem seguida, Alves Martins e Niza (1998, p.49), alertam para o facto de o “interesse pela linguagem escrita varia(r) em função da qualidade, da frequência e do valor das actividades de leitura e de escrita desenvolvidas pelos que convivem mais directamente com as crianças”, pelo que é fundamental que educadores e professores criem condições que estimulem as crianças a utilizar a leitura e a escrita, criando em seu redor ambientes ricos em escrita, facilitadores destas aprendizagens.

Na prática, Mata (2008), sugere que o educador deve: proporcionar oportunidades para escrever, tendo na sala diversos materiais de escrita; integrar a escrita nas vivências do jardim-de-infância; servir de modelo às crianças, escrevendo na presença das mesmas; proporcionar oportunidades para as crianças partilharem escritas com os colegas e confrontarem-se com formas de escrita diferentes; desenvolver actividades de escrita interativa, onde vai pedir a participação das crianças; produzir diferentes livros, trabalhando os diversos procedimentos para a sua elaboração; promover a utilização do computador; proporcionar momentos de reflexão sobre o oral e interligar com a escrita, entre outros.

Neste sentido, quanto mais estimulada for a criança ao nível da escrita e da leitura na educação de infância, mais facilidade terá em adquirir as competências exigidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Relativamente ao 1.º Ciclo, a leitura e a escrita ganham um papel de particular destaque, pelo papel fundamental que têm no percurso escolar dos alunos, considerando o seu carácter transversal e de ferramenta que permite dar continuidade às aprendizagens que as crianças foram desenvolvendo na Educação Pré-Escolar.

De acordo com o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2015), a Oralidade, a Leitura e a Escrita, a Educação Literária

e a Gramática são os domínios que surgem na disciplina de Português, como vertentes fundamentais para uma progressiva construção e utilização proficiente da língua.

De acordo com este documento orientador, nos primeiros anos do Ensino Básico é fundamental a ligação entre a Oralidade e os conteúdos do domínio da Leitura e Escrita, dado que o desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência ortográfica é muito trabalhado nos primeiros anos do 1.º Ciclo.

A partir dessas aprendizagens, e tendo em conta o seu desenvolvimento, os alunos vão, de forma progressiva, adquirindo diversas competências ao nível da leitura e da escrita e, deste modo, são delineados alguns objetivos essenciais neste nível de ensino, tais como:

- Desenvolver e consolidar a capacidade de leitura de textos escritos, de diferentes géneros e com diferentes temas e intencionalidades comunicativas;
- Produzir textos escritos de diferentes categorias e géneros, conhecendo e mobilizando as diferentes etapas da produção textual: planificação, textualização e revisão;
- Produzir textos com objetivos críticos, pessoais e criativos;
- Consolidar os domínios da leitura e da escrita do português como principal veículo da construção crítica do conhecimento (Ministério da Educação, 2015, p.5).

Perante isto, os dois primeiros anos do 1.º CEB constituem a fase inicial de aprendizagem da leitura e da escrita, enquanto que os anos seguintes incidem no desenvolvimento da fluência da leitura, no alargamento do vocabulário, na compreensão da leitura, na progressiva organização e produção de texto (Ministério da Educação, 2015, p.7).

De acordo com o perfil específico do professor do 1.º CEB, no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, este deve:

- 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;
- 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;

- Incentivar os alunos a utilizar diversas estratégias de aprendizagem e de desenvolvimento da leitura em variados tipos de textos e com diferentes finalidades (ponto III do anexo n.º 2 do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Perante esta abordagem, é de salientar que o educador e o professor do 1.º CEB deverão recorrer a estratégias diversas e à utilização de recursos didáticos, proporcionando aprendizagens estimulantes e significativas às crianças, de forma a que as mesmas desenvolvam competências comunicativas (orais e escritas).

### 1.2.3. O contributo dos recursos didáticos para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

De acordo com Arends (2008), o sistema educativo no século XIX definia a aprendizagem como sendo uma atividade passiva, ou seja, o professor transmitia os conhecimentos e os alunos, sentados em silêncio, recebiam as informações e faziam os seus apontamentos.

Em contrapartida, Gubert e Machado (2009) salientam que as transformações tecnológicas e sociais têm contribuído para mudanças no ensino e na forma de atuar do professor, ou seja, têm exigido que o mesmo adote uma “prática pedagógica (...) que venha atender às exigências da sociedade na produção do conhecimento” (p.2), contrariamente ao papel do professor transmissor e do aluno como recetor de conhecimentos.

Assim dizendo, é necessário que o educador/professor esteja em sintonia com as inovações do meio atual e com a realidade dos alunos, de forma a garantir que trabalhe de acordo com os interesses e vivências dos mesmos. Perante isto, Correia (1995, p.3) revela que o educador/professor “deve alicerçar sempre o seu trabalho em bases conhecidas dos [alunos], tentando despertar o interesse e a criatividade através do recurso a meios coerentes e que se integrem com “naturalidade” no processo em curso”. Ainda, para Ferreira (2007), estes profissionais devem “[utilizar] tecnologias e estratégias inovadoras adequadas para que o ensino tenha a sua eficácia e a razão de ser” (p.16).

Tendo em conta o que foi referido, abordamos a temática dos recursos didáticos, e encontramos denominações bastante diversas, mas que remetem para o mesmo significado, tais como: “material didático”, “técnicas diversas”, “dispositivo para transmitir informação”, “operador didático” (Zabalza, 1994a, p. 181).

Considerando que os recursos didáticos são importantes no processo de ensino-aprendizagem, Souza (2007, p.110) define-os como sendo “todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos”. Tanto Santos e Belmino (s.d.), como Correia (1995), acrescentam que os recursos didáticos são “todo o material utilizado no processo ensino/aprendizagem com o objetivo de o tornar mais rápido e eficaz” (Correia, 1995, p. 9) e que são “componentes do ambiente educacional estimuladores do educando, facilitando e enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem. [...] Eles auxiliam nas simulações de situações, experimentações, demonstrações” (Santos & Belmino, s/d., p.3).

Deste modo, constata-se que os recursos didáticos não substituem o professor, porém auxiliam-no no processo de ensino-aprendizagem, como se encontra plasmado nas palavras de Alves e Morais (2006), “um recurso didático não é o conhecimento em si, mas o ato que ajuda a sua legitimidade, facilitando a sua intuição, aceitação e compreensão pelo aluno” (p.338).

Assim, e dada a diversidade de recursos didáticos existentes, Graells (2000) classifica-os em três grupos:

- os materiais convencionais (material impresso, quadros didáticos, jogos, materiais de manuseio, etc.);
- os materiais audiovisuais (imagens projetáveis, materiais sonoros, materiais audiovisuais, etc.);
- as novas tecnologias (computador, programas de computador, vídeos interativos, etc.).

Na opinião de Karling (1991), a utilização adequada desses recursos pode ter um impacto bastante positivo, pois “levam os alunos a observar e a prestar mais atenção e mesmo a tentar distinguir melhor as coisas. A partir disso, fazem perguntas, levantam hipóteses e realizam pesquisas” (p.191).

É neste sentido que Correia (1995) afirma que a utilização de recursos didáticos é acompanhada por um conjunto de propósitos, nomeadamente:

- Despertar e prender a atenção;
- Melhorar a retenção da imagem visual e da formação;
- Favorecer a observação e a experimentação;
- Facilitar a apreensão intuitiva e sugestiva de um tema;
- Ajudar a formar imagens correctas;

- Ajudar a melhorar e compreender as relações das partes com o todo;
- Auxiliar a formar conceitos exactos (temas de difícil observação);
- Melhorar a fixação e integração da aprendizagem;
- Tornar o ensino mais objetivo e concreto, próximo da realidade;
- Dar oportunidade de melhor análise e interpretação;
- Fortalecer o espírito crítico (p.7).

No entanto, nem sempre se conseguem atingir os propósitos descritos acima, pelo que é essencial que o educador/professor utilize o recurso didático de forma consciente e refletida. Souza (2007, p.113) evidencia que o “uso de materiais didáticos no ensino escolar, deve ser sempre acompanhado de uma reflexão pedagógica quanto a sua verdadeira utilidade no processo de ensino e de aprendizagem, para que se alcance o objetivo proposto”. Assim, “não se trata de levar para a aula muitos e sofisticados recursos, mas (...) de os meter no currículo” (Zabalza, 1994a, p.182). Ou seja, o importante não é levar para a sala de aula materiais visivelmente muito atrativos e requintados, mas sim, materiais que se relacionem com os conteúdos abordados e que atendam às necessidades dos alunos, para que a sua utilização contribua para as aprendizagens das crianças.

Neste seguimento, Correia (1995) apresenta algumas características que os materiais didáticos devem ter, para se tornarem adequados e eficazes, designadamente:

- *Exatidão*: devem representar corretamente os conteúdos;
- *Atualidade*: ter em consideração as características do presente ou retratar a época que o recurso pretende transmitir;
- *Qualidade*: no que respeita à melhoria da aquisição de conhecimentos, atitudes e valores;
- *Finalidade*: devem estar em sintonia com os objetivos que se pretende alcançar na aula;
- *Utilidade*: no sentido em que devem ser úteis para o trabalho do aluno e do professor;
- *Adequação*: devem estar de acordo com o nível cognitivo dos alunos;
- *Simplicidade*: devem ser simples, de modo a facilitar a apreensão dos alunos relativamente aos conteúdos;

- *Aplicabilidade*: precisam de ser aplicados no momento que o professor considere mais adequado, pois este poderá ser um fator de sucesso;
- *Interesse*: devem conseguir despertar o interesse nas crianças a quem se destina;
- *Compreensão*: devem ser de fácil percepção, não dando margem para que o aluno fique com dúvida e/ou confuso;
- *Apresentação*: devem obedecer aos princípios de percepção e de estética.

Assim, considerando a variedade de recursos, cabe aos educadores/professores serem criativos e usarem-nos com critérios pedagógicos fundamentados. Como se encontra plasmado nas palavras de Souza (2007, p.111), “O professor deve ter formação e competência para utilizar os recursos didáticos que estão a seu alcance e muita criatividade”. Partilhando da mesma opinião, Santo (2016) refere que, dentro da sala de aula, os conteúdos a lecionar podem ser abordados de várias maneiras, por isso, o professor deve estar disposto a inovar e a usar a criatividade.

Consideremos agora a importância dos recursos didáticos na aprendizagem da linguagem oral e escrita na EPE e no 1.º CEB.

A utilização de materiais pedagógicos no processo educativo permite que as crianças aprendam de forma mais estimulante e significativa. Como referem Anjos, Martins e Fortuna (2002, p. 86), “Eles estimulam o estudante, o motivam, despertam a curiosidade, proporcionando uma forma prazerosa, de maneira lúdica, bem diferente de uma aprendizagem sob “pressão”.

Os materiais pedagógicos podem ter várias tipologias, como apresentado em Graells (2000), que podem ser utilizados por crianças e adultos considerando distintos propósitos ou objetivos. Todavia, Aragonés (2019) faz referência a alguns recursos didáticos para a educação linguística e literária e agrupa-os em: materiais impressos, materiais orais, materiais audiovisuais e materiais informáticos.

Os materiais impressos, utilizados na sala de aula, podem ter diferentes finalidades comunicativas, de acordo com o propósito da atividade que se pretende desenvolver e, independentemente disto, têm em comum a utilização de códigos escritos. Na diversidade de materiais impressos, podem estar livros de textos, textos que se utilizam no quotidiano (ex. postais, cartas, folhetos e receitas), cadernos para trabalhar aspetos linguísticos (ex. a ortografia e a caligrafia), livros de consulta (ex. dicionários e enciclopédias), livros de leitura (contos, poemas, fábulas, lendas, etc.), textos paraliterários (ex. cartazes e banda

desenhada), textos da mídia (ex. revistas e publicidades) e outros textos elaborados pelos professor e/ou alunos.

Quanto aos materiais orais, a utilização de textos de literatura oral, como, canções, contos, poesias, trava-línguas e adivinhas contribuem para a motivação e interesse pedagógico das crianças.

Em relação aos materiais audiovisuais, existem bastantes que contribuem para o ensino da língua, tal como, vídeos, gravações áudio e gravações de mensagens transmitidas pelos mídia, pelo professor ou pelos alunos.

No que concerne aos materiais informáticos, estes devem integrar-se na formação linguística do aluno, de modo a que este seja capaz de explorar e utilizar adequadamente as novas formas de comunicação. De entre estes materiais, destacam-se os livros interativos, os programas de multimédia e outros recursos, como, a internet, que oferece uma fonte inesgotável de informação.

Assim sendo, constata-se que existe uma grande diversidade de recursos que podem ser utilizados na sala de aula e que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem. De entre estes, destacamos os jogos, cujo conceito pode ser entendido desde três perspetivas distintas: o jogo enquanto material pedagógico, o jogo enquanto estratégia pedagógica de intervenção e o jogo enquanto brincadeira exploratória e natural da criança.

O jogo está associado ao lúdico e, para além disso, “é uma ferramenta pedagógica que promove o desenvolvimento global da criança” (Serrão, 2009, p.35). Assim sendo, começamos por realçar a importância dos jogos pedagógicos, como sendo um recurso que deve ser colocado ao serviço da ação docente como estratégia significativa e construtiva de acesso ao conhecimento e à aquisição de um conjunto diversificado de competências.

Para que possam ser utilizados de uma forma positiva, os jogos devem respeitar um conjunto de condições que garantam o sucesso aquando da sua utilização em contexto educativo. Assim, devem ser bem construídos, isto é, devem ter uma apresentação sugestiva, criativa e instrutiva; devem explicitar a área curricular e o ano de escolaridade a que se destinam; devem permitir uma aprendizagem lúdica, dinâmica, interativa, integrada e significativa; devem estar adequados à faixa etária das crianças e ao seu nível de autonomia; devem ser de fácil manuseio e arrumo, e resistentes ao desgaste; e devem definir claramente as regras de utilização (número de participantes, procedimentos de jogo, pontuação, utilizações alternativas do mesmo jogo), entre outros aspetos que se tornem relevantes (Alonso, Sousa, Gonçalves, Medeiros & Carvalhinho, 2011).

Nesta lógica, torna-se importante que os educadores equipem as suas salas com materiais que possam contribuir para o desenvolvimento das crianças ao nível da língua.

Direcionados para a área da linguagem, na Educação Pré-Escolar, as crianças encontram nas suas salas muitos jogos (materiais pedagógicos), tais como jogos de rimas, de cartas, puzzles, jogos da memória, jogos do bingo, entre outros, que as fazem contactar com a escrita e explorá-la, pelo facto de os mesmos apresentarem letras e/ou palavras. Deste modo, as crianças vão observando os grafemas, questionando sobre o que ali encontram escrito, procurando palavras, associando as palavras às imagens existentes nos jogos, etc.

Mas por que a linguagem é transversal a todas as outras áreas e domínios curriculares, é também fundamental que o educador conceba e implemente estratégias onde a utilização do jogo possa ser um meio promotor de experiências significativas de aprendizagem no domínio, por exemplo, da expressão dramática, do jogo simbólico e do “faz de conta”, permitindo às crianças desenvolver “a capacidade narrativa e a comunicação verbal e não verbal” (anexo n.º 1 do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Para além disso, neste tipo de jogos a criança “assume um papel de outras pessoas, animais ou máquinas ou o vive através de um objeto (boneco, marioneta) para representar situações “reais” ou imaginárias e exprimir as suas ideias e sentimentos” (Lopes da Silva et al., 2016, p.55).

Desta forma, a utilização de objetos, tal como, bonecos, marionetas, fantoches, também eles materiais pedagógicos, contribuem para que as crianças dialoguem, expressem opiniões e sentimentos, potenciando, assim o desenvolvimento da linguagem oral, naquilo que também podemos conceber como jogo enquanto brincadeira.

Nesta múltipla perspetiva do conceito de jogo, Barbeiro (1998), é perentório ao reconhecer a importância da linguagem, pois “alguns jogos, para se desenvolverem, necessitam de uma forte componente de comunicação, surgindo a linguagem verbal como o seu principal meio” (p.44), que se complementa com a ideia de Vegas (2015, p.36), que afirma que “as atividades de estímulo ao desenvolvimento da linguagem nas crianças não têm limites, pois podem ser tantas quantas são os atos realizados ao longo do dia”.

Quer na educação de infância, quer no ensino básico, a utilização de recursos pedagógicos é diversificada e a conceção e implementação procura ir ao encontro de necessidades, interesses ou exploração de conteúdos próprios de cada um destes contextos.

Desta forma, podemos enumerar alguns que, não se esgotando nesta lista, têm o seu lugar nos contextos educativos referidos. Assim, falamos da utilização de recursos audiovisuais projetáveis como vídeos, filmes e diaporamas, e o uso de materiais não projetáveis, tal como fichas e jogos pedagógicos, que permitirão contribuir para a aquisição de competências ao nível da linguagem oral e escrita, uma vez que as crianças vão explorar e manusear os recursos, e poderão fazer comentários, expor as suas opiniões e dialogar com os colegas acerca dos mesmos.

Também a exploração de materiais orais, como canções, rimas, lengalengas, trava-línguas, permitem desenvolver a linguagem, através da interpretação e a exploração das suas letras, que “passa por compreender o sentido do que se diz, tirar partido das rimas para discriminar os sons, explorar o carácter lúdico das palavras [...]” (Lopes da Silva et al., 2016, p.59). Para auxiliar as crianças aquando da exploração das canções, por exemplo, poderão utilizar-se imagens que as ilustrem, cartazes ou pictogramas, pois estes permitem que as crianças acompanhem as letras das canções e, também, que desenvolvam competências ao nível da linguagem oral e que tomem consciência de que a escrita se relaciona com a oralidade.

No que respeita aos materiais impressos, os livros, tanto na EPE como no 1.º CEB, atuam como recursos didáticos essenciais para promover o contacto com a leitura e com a escrita. Na educação pré-escolar, é fundamental que o educador utilize o livro para explorar diversos contos, pois é através destes momentos que as crianças começam a ter prazer pela leitura e vontade de aprender a ler. “O gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância” (OCEPE, Lopes da Silva et al., 2016, p.70). Ainda, Vicuña e Fernández (s/d) referem-se aos livros com imagens e de literatura infantil, como sendo materiais promotores do desenvolvimento da linguagem, usados na escola para que as crianças possam ver e ler histórias. Neste sentido, é importante apresentar os livros às crianças antes de o ler, contar a história com a entoação correta e, no final, permitir que as crianças expressem as suas opiniões acerca do mesmo, que façam e respondam a perguntas e que a recontem ou dialoguem sobre os acontecimentos mais significantes da mesma, de modo a desenvolverem a oralidade.

No 1.º CEB, para além da exploração de livros para a promoção da leitura, os alunos deverão escrever textos com recurso a materiais que possam auxiliar e motivar para a escrita. Segundo a Organização curricular e programas do 1.º ciclo (Ministério da Educação, 2004, p.154), os alunos devem “escrever individualmente e em grupo, a partir de motivações lúdicas (completar histórias, criar histórias a partir de gravuras

desordenadas ou em sequência, banda desenhada, jogos de palavras...). Mais, acrescentam Loughlin e Suina (1995, p.201) relativamente à linguagem escrita que “As atividades espontâneas de leitura e escrita das crianças são substancialmente tão variadas quanto as próprias crianças e os seus interesses, quando estimuladas por uma variedade de fontes de informação, utensílios e espaços de trabalho”.

De acordo com a abordagem feita, realçamos a importância dos materiais pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem e a sua diversidade na promoção da linguagem. Assim, torna-se fundamental que, tanto na EPE como no 1.º CEB, os educadores e professores recorram a materiais pedagógicos adequados que auxiliem os alunos no desenvolvimento da oralidade e da escrita.

### **Síntese**

Neste capítulo, num primeiro momento, realizamos uma abordagem à formação de professores, realçando como etapa fundamental a formação inicial e prosseguindo até à formação contínua, uma vez que os docentes têm de ir evoluindo ao longo dos tempos, adaptando as suas práticas e utilizando estratégias que irão ao encontro das necessidades e interesses dos seus alunos.

De seguida, fizemos referência aos perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico, bem como os desempenhos que os mesmos devem ter para desempenhar a sua profissão enquanto profissional de ensino. Referimos também o estágio pedagógico como fase integrante da formação inicial de professores e as etapas inerentes ao mesmo.

Num segundo momento, procuramos realçar a importância da linguagem verbal na vida do ser humano, uma vez que é através dela que este consegue comunicar.

Salientamos ainda aspetos relacionados com a aprendizagem da linguagem oral e da escrita em ambos os contextos educativos, realçando a importância de o educador/professor criar ambientes favoráveis ao desenvolvimento de competências nos diversos domínios da Língua e motivar as crianças para aprendizagens que permitam a aquisição de competências comunicacionais e linguísticas.

Para além disso, abordamos questões relacionadas com os materiais didáticos e a sua relevância no processo de ensino-aprendizagem, bem como o seu contributo no desenvolvimento da linguagem oral e escrita nas crianças.

## **Capítulo II - A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA: ASPETOS METODOLÓGICOS**

Neste capítulo pretendemos dar a conhecer todo o trabalho realizado durante os Estágios Pedagógicos I e II. Numa primeira fase, iremos expor a abordagem metodológica seguida, bem como os instrumentos utilizados ao longo das práticas pedagógicas, que foram fundamentais para a recolha e análise de dados.

De seguida, faremos a caracterização dos contextos onde ocorreram os estágios, integrando informações sobre o meio envolvente, a instituição, a sala de atividades/aula e algumas características do grupo de crianças/alunos com quem trabalhamos.

### *2.1. Abordagem Metodológica à Intervenção Pedagógica e à Investigação*

As práticas pedagógicas que se realizaram no âmbito dos Estágios Pedagógicos I e II e a sua análise e reflexão, foram sendo acompanhadas, simultaneamente, por uma componente investigativa com o objetivo de pesquisar, analisar e refletir acerca das potencialidades do uso de recursos pedagógicos no desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças.

Ao longo deste capítulo procuraremos, assim, dar conta da forma como os objetivos direcionados para a componente de intervenção pedagógica foram metodologicamente organizados, a saber:

1. Observar os contextos educativos da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de modo a compreender as características das crianças, relativamente ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita;
2. Planificar, tendo em conta as necessidades de cada criança e os diferentes níveis de aprendizagem das mesmas;
3. Desenvolver práticas pedagógicas recorrendo à utilização de recursos pedagógicos, de forma integradora e coerente;
4. Refletir acerca das potencialidades dos recursos pedagógicos utilizados na promoção do desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças;
5. Compreender de que forma os recursos pedagógicos são importantes para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita nas crianças.

E, concomitantemente, dar conta das estratégias metodológicas que nos permitiram analisar as reações das crianças à utilização desses mesmos materiais pedagógicos, no

sentido de perceber que tipo e quais as características que os recursos devem reunir, de forma a serem apelativos e do seu interesse, pelo que procuramos:

6. Refletir sobre as reações das crianças aquando da utilização de recursos pedagógicos na sala de aula, quer na Educação Pré-Escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico;
7. Perceber quais as características dos materiais pedagógicos que são melhores promotoras do interesse das crianças pela linguagem oral e escrita.

Este trabalho, de natureza eminentemente qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), é descritivo, “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação” (p.48), ou seja, os dados apresentados incluem fotografias, notas de campo, transcrições de entrevistas, etc., que procuram enriquecer o leitor e oferecer uma informação o mais completa possível sobre o trabalho desenvolvido.

Deste modo, tanto no estágio em Educação Pré-Escolar como no do 1.º Ciclo do Ensino Básico, recorreremos a diferentes instrumentos e técnicas de recolha de dados que nos permitiram acompanhar o desenrolar das atividades, da implementação das estratégias e dos recursos utilizados, a saber:

- A observação direta e participante: foi uma técnica de recolha de dados fundamental para a nossa investigação. Esta foi por sua natureza participante pois, como nos revelam Gómez, Flores e Jiménez (1999, p.165), “requer uma implicação do observador nos acontecimentos e fenómenos que está a observar.” Do mesmo modo, Sousa e Baptista (2014, p.89), afirmam que é “uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que pretende compreender, num dado meio social, um fenómeno que lhe é exterior e que lhe vai permitir integrar-se nas actividades/vivências das pessoas que nele vivem”. A observação direta e participante permitiu-nos, ao longo dos Estágios Pedagógicos, recolher comportamentos, atitudes, falas, detalhes do que as crianças foram realizando, que contribuíram para analisar e refletir acerca das reações das crianças, do seu desenvolvimento e aprendizagem e, simultaneamente, do trabalho implementado e do desempenho enquanto estagiárias, ao longo das práticas educativas.
- O Diário de Bordo: porque a observação enquanto estratégia metodológica carece de um instrumento que permita espelhar e guardar uma memória do que

aconteceu, do que se observou e vivenciou, o diário de bordo foi o instrumento onde procurámos, precisamente, narrar as situações vividas e/ou observadas em contexto pedagógico. Tal como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 150), as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha (...)”. No diário de bordo registámos também conversas informais que tivemos com as crianças e alguns comentários que as mesmas expressaram durante a apresentação e exploração dos materiais didáticos na sala de aula, aspetos estes que foram bastante relevantes para a componente de investigação. Zabalza (1994b, p.91) acrescenta que o sentido do diário é “o de se converter em espaço narrativo dos pensamentos dos professores”. Neste seguimento, o diário serviu, ainda, para analisarmos e refletirmos acerca da nossa ação pedagógica, isto é, sobre os aspetos a melhorar, as estratégias que resultaram junto das crianças, os comentários feitos pela professora orientadora e pela professora cooperante durante as intervenções, entre outros aspetos.

- Por vezes também recorremos a grelhas de avaliação e registo, enquanto instrumento que permite obter de forma direta e rápida informação sobre comportamentos e aprendizagens das crianças/alunos, em particular, para nos ajudar a perceber se determinadas competências foram desenvolvidas e/ou se as aprendizagens foram alcançadas pelos alunos.
- Consulta documental: ao longo do processo foram consultados um conjunto de documentos que permitiram orientar a conceção da prática pedagógica, em particular, os projetos educativos das instituições, bem como documentos orientadores do trabalho do educador e professor cooperantes, no sentido de situar a prática a desenvolver no contexto daquilo que já estava a ser realizado; os trabalhos das crianças, que permitiram o acesso à forma como pensam e ao que sabem; as orientações curriculares em vigor, como forma de organizar os processos educativos; os documentos de trabalho próprios do contextos de estágio (planificações e reflexões), enquanto instrumentos reguladores do processo.
- Os registos fotográficos, áudio e vídeo foram, igualmente, instrumentos dos quais nos socorremos para memória futura, que nos permitirão voltar a olhar para as diversas atividades realizadas ao longo dos estágios, e analisar diálogos e atitudes das crianças/alunos durante a execução das atividades.

Simultaneamente, no campo investigativo que todo educador/professor deve desenvolver, como forma de questionar a sua realidade e (re)pensar a sua ação educativa,

a entrevista informal e o questionário foram duas estratégias metodológicas adotadas com vista a aceder às opiniões das crianças/alunos acerca dos recursos pedagógicos utilizados/explorados durante as intervenções pedagógicas.

No caso da educação de infância, dadas as características desenvolvimentais das crianças, essa entrevista passou por uma conversa informal, onde solicitamos a cada criança, que escolhesse, de entre os materiais que estavam à sua frente numa tabela que, num dos lados, apresentava os recursos didáticos e seus respetivos nomes e, no outro lado, tinha um espaço para as crianças assinalarem aqueles que mais gostaram de utilizar, justificando as suas escolhas. Com a realização das entrevistas, conseguimos obter informações acerca das perspetivas do grupo relativamente aos materiais pedagógicos que foram implementados, para além das informações que já tinham sido recolhidas à medida que os materiais iam sendo explorados na sala.

Como refere Ribeiro (2008), a entrevista é “A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento [...]” (p.141). No caso, as entrevistas foram realizadas de forma individual, e não seguiram uma estrutura formal com guião de perguntas, isto é, foram realizadas informalmente, através do diálogo com as crianças, mas sempre tendo como referência a necessidade de perceber qual o aspeto mais destacado pela criança sobre cada um dos materiais apresentados.

No caso do Estágio Pedagógico II, em vez de uma conversa informal com os alunos, optámos por realizar um questionário, através do qual eles tiveram de seleccionar, de entre todos os recursos didáticos apresentados numa tabela, aqueles que mais gostaram de utilizar. Para além disso, tiveram de justificar as suas opções, dar a sua opinião acerca da importância do uso de materiais pedagógicos na sala de aula e comentar o facto de ficarem mais atentos ou não com a utilização dos mesmos. Para Gil (2008), o questionário é definido como uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações (...)” (p.121). Neste sentido, através dos questionários aplicados aos alunos, conseguimos compreender melhor as opiniões de cada criança relativamente aos materiais didáticos utilizados.

Os dados que recolhemos através das entrevistas informais e dos questionários, foram analisados através da técnica de análise de conteúdo que, para Bogdan e Biklen (1994, p. 205), “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros”. Para

sistematizar a nossa análise e fazermos o tratamento dos dados, optámos pela análise do conteúdo categorial, que consiste numa “técnica sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo, baseada em regras explícitas de codificação” (Stemler 2001, in Esteves, 2006, p.107). Esta técnica permitiu-nos agrupar todos os dados em categorias e analisar de forma mais simplificada as respostas apresentadas pelas crianças/alunos.

As preferências dos alunos relativamente aos materiais usados na sala de aula foram registadas de forma quantitativa e traduzidas em gráficos, para uma melhor interpretação dos dados.

Em suma, ao longo de todo o processo investigativo, asseguramos as questões de ética, garantindo a confidencialidade, o anonimato e o consentimento informado de todos os participantes.

## *2.2. A Caracterização dos Contextos de Intervenção*

Este ponto visa apresentar os contextos onde foram realizados os Estágios Pedagógicos I e II, caracterizando o meio envolvente e a escola, referindo, desde já, que os dois estágios foram realizados na mesma instituição. Posteriormente, apresentaremos as caracterizações das salas de atividades e de aula, bem como os respetivos grupos de crianças e alunos.

### *2.2.1. O Meio*

A caracterização do meio envolvente à escola torna-se fulcral, uma vez que permite conhecer as diversas instituições e espaços que podem contribuir para as aprendizagens das crianças.

Para além disso, permite conhecer o meio onde as crianças se inserem, na procura de compreender algumas das suas características, dando-nos a possibilidade de desenvolver aprendizagens e conhecimentos com base nas necessidades de cada criança. Tal como referem Ferreira et al. (2011, in Silva, 2015, p. 29), “saber mais sobre o meio local é saber mais sobre os seus alunos e isso é um fator determinante para uma melhor relação de ensino/aprendizagem”.

Os Estágios Pedagógicos I e II ocorreram numa escola situada no concelho de Ponta Delgada, numa freguesia urbana que tem vindo a registar um crescimento habitacional, empresarial e turístico nos últimos anos, tendo como principal atividade o comércio.

No entanto, nesta freguesia residem pessoas de variados estratos sociais, existindo zonas com menos qualidade de vida do que outras, devido a problemas sociais.

A nível cultural, a escola está muito bem localizada, próxima de vários tipos de instituições/serviços e espaços, tais como, instituições de ensino, jardins públicos, lojas de comércio, uma padaria, entre outros.

### 2.2.2. A escola

A escola onde se realizou o Estágio Pedagógico I e o Estágio Pedagógico II, é pública e engloba dois níveis de ensino, a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Esta albergava um total de duzentos e quarenta e um alunos, sendo que quarenta e três frequentavam o Jardim de infância e cento e noventa e oito frequentavam o 1.º CEB.

A escola encontra-se em muito bom estado de conservação e possui espaços amplos, tanto no seu interior como no exterior, permitindo assim o desenvolvimento de diversas atividades. Importa referir que a sua estrutura física é formada por três blocos, sendo que um é composto por três salas da Educação Pré-Escolar e uma sala destinada ao 1.º CEB e os restantes dois blocos destinam-se a salas de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico e da UNECA (Unidade Especializada de Currículo Adaptado).

No interior desta escola existe um pavilhão desportivo, uma biblioteca, um refeitório, uma sala de professores, uma sala com recursos pedagógicos, uma sala com computadores e uma sala que dispõe de uma impressora e de um computador.

Em relação ao espaço exterior, tem um recreio que contempla espaços verdes, um campo de futebol que podia ser utilizado nas horas de recreio e para a prática de Educação Física e um pequeno parque com escorrega e baloiço.

No que concerne ao pessoal docente, a escola contava com vinte e oito educadores/professores, sendo que foram contabilizadas as educadoras e professoras titulares de turma, dos apoios educativos, dos apoios de Educação Especial, de Educação Física, de Inglês e de Educação Moral e Religiosa Católica.

O pessoal não docente era composto por cinco auxiliares, contudo, existiam outros funcionários que desempenhavam algumas das funções não docentes, mas não na sua totalidade porque se encontravam ao abrigo de programas de emprego.

Em suma, era uma escola bem equipada e com condições para responder às diversas necessidades apresentadas pelas crianças.

### 2.2.3. Na Educação Pré-Escolar:

#### a) A sala de atividades

A sala onde decorreu o Estágio Pedagógico I tinha cerca de 49 m<sup>2</sup>, dimensão esta que estava adequada ao número de crianças que a frequentava, apresentava boa luminosidade devido às suas duas paredes forradas de janelas e o seu mobiliário encontrava-se em boas condições.

Quanto à organização da sala de atividades, esta encontrava-se organizada em áreas (cantinhos) que permitiam à criança explorar diversos materiais e realizar atividades e, ao mesmo tempo, desenvolver competências pessoais e de grupo, uma vez que, na maioria das áreas, as crianças cooperavam uns com os outros, partilhavam materiais e dialogavam entre si.

A sala de atividades englobava um total de seis áreas que se designavam por área da casinha, área dos jogos de mesa, área da garagem/construções, área da biblioteca, área do quadro de giz e tapete (cf. Figura 4). Cada uma delas estava equipada com materiais adequados ao desenvolvimento de atividades.

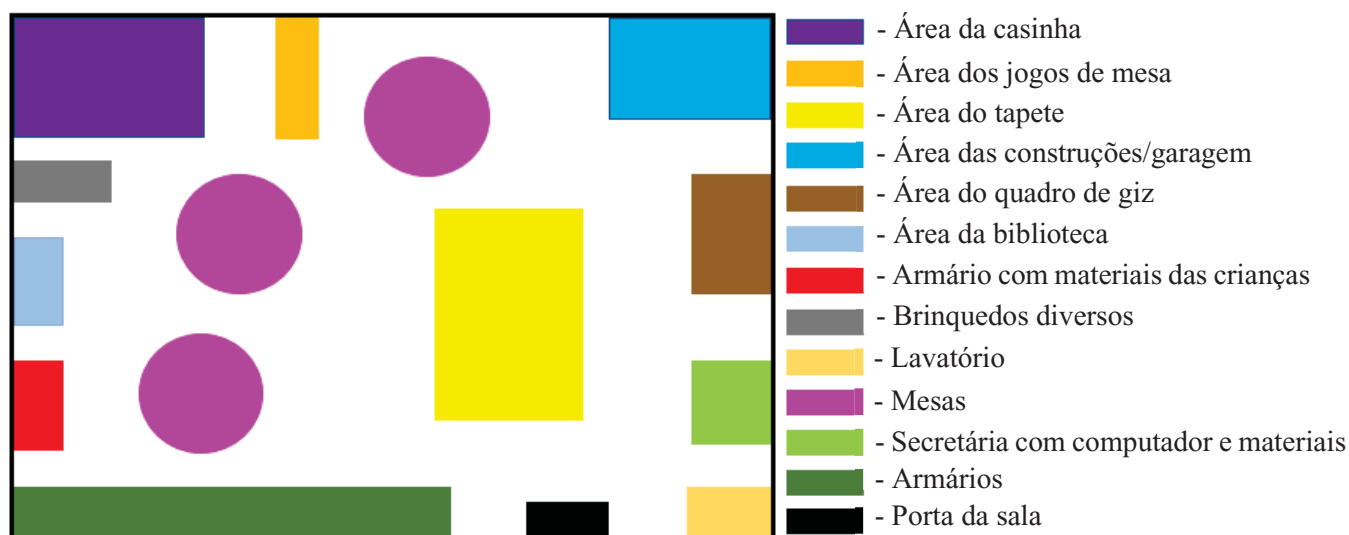


Figura 4 - Planta da sala de atividades na qual decorreu o EP I

É de salientar que todas as áreas estavam devidamente identificadas com a sua designação e com o respetivo número limite de crianças que a podiam frequentar. Este número variava entre duas a quatro crianças por área e, para haver uma melhor organização nesta distribuição, cada criança colocava a sua fotografia no espaço que

pretendia ocupar e assim verificava se ainda existiam ou não lugares livres na área desejada.

Na área dos jogos de mesa existia uma grande variedade de jogos (puzzles, jogos de correspondência, jogo da pesca, jogo do bingo, entre outros) sobre temas diversos.

As crianças, individualmente ou em grupo, escolhiam o jogo que queriam realizar e manipulavam-no na mesa. Verificámos que nesta área as crianças interagiam muito umas com as outras através da partilha dos jogos e da realização de jogos de grupo, como por exemplo, o jogo do bingo (com imagens).

Na área da garagem/construções encontravam-se diferentes meios de transporte, tais como, aviões, camiões e carros e a respetiva pista para os mesmos andarem. Para além disso, havia blocos de construções que podiam ser manuseados no espaço destinado para esta área ou então no tapete.

Na área da casinha encontravam-se alguns mobiliários (mesa, cadeiras, fogão, lavatório, armário, cama, guarda-fato) e objetos (talheres, copos, pratos, mesa de engomar e respetivo ferro), sendo que todos estes materiais permitiam à criança desempenhar ações do seu quotidiano, através do jogo simbólico.

Na área do quadro de giz, as crianças aproveitavam para desenhar, escrever o seu nome e algumas palavras que conheciam. Ainda, muitas vezes, este espaço era aproveitado pelas crianças para brincarem à escola, isto é, uma criança era a professora e as restantes eram os alunos e, assim, criavam um momento de acolhimento onde cantavam, registavam no quadro quantas crianças foram à escola, quantas faltaram, entre outras situações que dinamizavam de acordo com as rotinas a que estavam habituadas.

Na área da biblioteca havia livros que as crianças podiam ver e explorar. Todas as semanas a educadora trocava os livros desta área por outros, de forma a que as crianças fossem conhecendo outras histórias.

No decorrer das intervenções fomos colocando neste espaço alguns materiais didáticos relacionados com o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, que chamaram a atenção das crianças e fizeram com que esta área fosse mais frequentada ao longo dos dias.

A área do tapete tinha diversas utilidades, ou seja, servia para o grupo realizar os jogos de construção, para a realização do acolhimento, do diálogo em grande grupo, da hora do conto, do momento do relaxamento e da exploração de temas/materiais em grande grupo.

Por fim, importa referir que as crianças podiam ouvir músicas e visualizar vídeos no computador e, também, nas mesas, podiam fazer atividades de plástica e utilizar plasticina.

No que respeita à rotina diária na Educação Pré-Escolar, esta é fundamental, pois as crianças conhecem-na e “sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (OCEPE, Lopes da Silva et al., pp.29-30).

Sendo assim, a rotina iniciava-se com o acolhimento, realizado no período da manhã, entre as 09h05 min e as 09h30 min (canção do bom dia e outras, eleição do chefe do dia, marcação das presenças e do tempo nos respetivos quadros, contagem das crianças que estavam na sala e as que faltavam, alimentação do peixe e da tartaruga), seguindo-se, normalmente, a realização de uma atividade orientada, entre as 09h30m e as 10h15m, de forma a explorar a temática trabalhada naquela semana. Das 10h15m às 11h00 era feito o intervalo e depois as crianças voltavam para a sala, sentavam-se no tapete, faziam um pequeno relaxamento e passava-se para outra atividade em grande grupo ou pequeno grupo, com as restantes crianças em atividades livres.

De seguida, das 12h00m às 13h30m, as crianças dirigiam-se para o refeitório para irem almoçar e depois iam para o recreio. De tarde, entravam na sala, faziam um relaxamento, ouviam um conto e dialogavam sobre o mesmo e, posteriormente, realizavam uma atividade ou exploravam as áreas da sala.

Por fim, às 14h45m as crianças arrumavam a sala, cantavam a canção da saída e iam para casa ou para o A.T.L (Atividades de Tempos Livres).

#### b) O grupo de crianças

O grupo era constituído por catorze crianças, seis do sexo masculino e oito do sexo feminino, com idades compreendidas entre os quatro e cinco anos (uma criança tinha quatro anos e as restantes tinham cinco anos). Neste grupo havia uma criança com Necessidades Educativas Especiais e uma que ainda estava na fase de adaptação à escola.

Em geral, era um grupo assíduo e pontual, mostrava bastante curiosidade na exploração de novos temas e gosto em partilhar os seus conhecimentos sobre os mesmos. Gostavam de realizar atividades/trabalhos relacionados com as abordagens feitas na sala, explorar e manipular materiais/jogos, mostrando-se interessados e concentrados na execução dos mesmos.

As crianças estavam habituadas a realizar atividades nas diferentes áreas e domínios de conteúdo e não apresentavam dificuldades para além daquelas que eram características da sua idade.

Na Área de Formação Pessoal e Social, constatou-se que algumas crianças sentiam uma certa insegurança e/ou vergonha em participar e partilhar experiências pessoais com os colegas, falando apenas quando lhes era pedido, porém, o restante grupo era capaz de dialogar e partilhar ideias/sentimentos de forma espontânea. Em relação à autonomia, mostravam-se autónomas nos momentos de higiene pessoal e de alimentação (lanche), bem como nos momentos de escolha das áreas a frequentar na sala de aula e na realização dos trabalhos, sendo que existiam duas crianças que se distraíam com facilidade, conversavam com os colegas e, nestes casos, era necessário acompanhá-las de forma mais individualizada.

Ainda sobre esta área, as crianças possuíam alguns conhecimentos acerca da sua identidade, cooperavam umas com as outras, ajudavam quando algum colega necessitava de ajuda ou apresentava dificuldades/dúvidas e socializavam bastante.

Na Área de Expressão e Comunicação, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, no geral, todas eram capazes de dialogar em grande grupo, partilhando as suas experiências e vivências pessoais. Algumas só não o faziam livremente por serem tímidas e por vezes inseguras. Além disso, demonstravam uma boa compreensão e interpretação das histórias que ouviam, conseguindo dialogar sobre elas e recontar acontecimentos. A maioria das crianças conseguia escrever o seu nome autonomamente, enquanto que as outras ainda necessitam de recorrer ao cartão do seu nome, existente na sala. Em geral, as crianças reconheciam o nome escrito dos colegas sem auxílio da fotografia, distinguíam letras de números, identificavam letras do alfabeto e faziam cópias de palavras.

No domínio da Matemática, a maioria das crianças conseguia contar, pelo menos, até ao número catorze (total de alunos da sala), faziam pequenas adições, reconheciam figuras geométricas e conseguiam seriar objetos por ordem de grandeza.

No domínio da Educação Física demonstravam bastante entusiasmo na realização dos exercícios propostos, eram capazes de andar, correr, saltar e rastejar, conseguiam equilibrar-se em cima de uma corda e conseguiam lançar a bola utilizando apenas uma mão ou as duas.

Quanto ao domínio da Educação Artística, no subdomínio da Música é de salientar que o grupo mostrava um gosto enorme por cantar e aprender canções novas,

conseguiram memorizar rapidamente as letras das canções e cantar seguindo o ritmo. Relativamente ao subdomínio da dança, algumas crianças movimentavam-se com facilidade e outras apresentavam bastante timidez, mas seguiam as indicações dadas. Em relação ao subdomínio das artes visuais, o grupo gostava de desenhar e mostrava entusiasmo quando utilizavam técnicas e materiais diferentes para pintarem. Por fim, no subdomínio do Jogo Dramático/Teatro participavam com entusiasmo em pequenas peças de teatro, gostavam de interpretar os papéis das personagens, principalmente quando havia adereços para usar.

Na Área do Conhecimento do Mundo, as crianças mostravam bastante curiosidade na abordagem de diversos temas e partilhavam conhecimentos que tinham sobre os mesmos. Sabiam diferenciar os diferentes estados meteorológicos, registando-os corretamente no quadro do tempo, conseguiam nomear as estações do ano e caracterizá-las, reconheciam e identificavam diversos meios de transporte, algumas partes do corpo humano e as suas funções básicas, algumas profissões e suas respetivas funções, tinham conhecimentos sobre a separação do lixo/reciclagem e outros temas.

#### 2.2.4. No 1.º Ciclo do Ensino Básico:

##### a) A sala de aula

A sala de aula era espaçosa, o que facilitava a livre circulação pelas diferentes zonas que a compunham, apresentava boa luminosidade devido à sua parede forrada de janelas e o seu mobiliário encontrava-se em boas condições.

As mesas estavam dispostas em quatro filas paralelas, sendo que existiam seis que contavam somente com um aluno e cinco que eram partilhadas por dois alunos. Importa referir que as mesas que eram partilhadas, possuíam uma divisória no meio, de modo a manter um certo distanciamento entre os alunos.

No que toca aos materiais que compoñham a sala, existia um quadro de giz, duas paredes para afixar cartazes e/ou trabalhos realizados pelos alunos, armários para arrumar diversos materiais, um pequeno armário para guardar material dos alunos, uma bancada com lavatório que era uma mais-valia, pois, permitia a higienização das mãos e auxiliava durante a realização de trabalhos mais práticos, uma secretária com computador e havia acesso à internet através de cabo, o que era essencial para o desenvolvimento de atividades de pesquisa ou visualização de vídeos aquando da exploração de determinados temas.

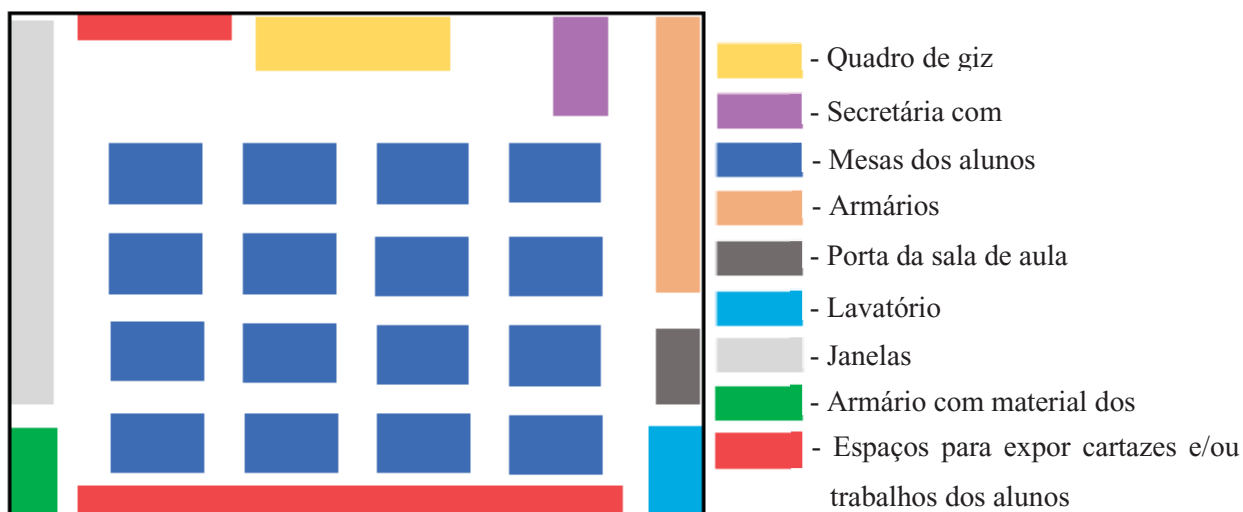


Figura 5 - Planta da sala na qual decorreu o EP II

Assim, a sala apresentava um espaço amplo e condições favoráveis à ação educativa.

A rotina diária do grupo organizava-se da seguinte forma: a entrada na sala às 8h15 ou 9h00, o intervalo da manhã das 9h45 às 10h15, o almoço das 11h45 às 12h45 e a saída às 14h15 ou às 15h00.

#### b) O grupo de alunos

A turma do 3.º ano era constituída por dezasseis alunos, sendo dez do sexo masculino e seis do sexo feminino, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos. Destes, cinco frequentavam o Apoio Educativo, pelo facto de apresentarem dificuldades nas áreas com maior carga horária e dois tinham Necessidades Educativas Especiais (NEE) e eram acompanhados, durante a semana, em alguns tempos das disciplinas de Português e de Matemática, fora da sala de aula, por um professor do núcleo de educação especial.

Na generalidade, era um grupo assíduo e pontual, curioso e interessado na aprendizagem de novos temas e, ainda, era participativo, apresentando uma certa facilidade em expor os seus conhecimentos e opiniões acerca dos assuntos abordados nas aulas.

Todavia, notava-se alguma heterogeneidade no que diz respeito aos níveis de desenvolvimento das aprendizagens, nomeadamente, a existência de diferentes ritmos de

trabalho, uma vez que existiam alunos com maior facilidade de aprendizagem e autonomia, do que outros, na realização das tarefas, sendo, por isso, necessário acompanhá-los de forma mais individualizada.

No que respeita às áreas curriculares, na disciplina de Português, a maioria dos estudantes, não respeitava a pontuação durante a leitura dos textos, apresentavam algumas dificuldades na interpretação de textos e, por vezes, não seguiam a estrutura correta de um texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) nas produções escritas.

Quanto à disciplina de Matemática, a maior dificuldade da turma era a resolução de situações problemáticas, principalmente, na interpretação do enunciado do problema, ou seja, esta dificuldade estava mais relacionada com o Português (interpretação) do que propriamente com o raciocínio matemático. Porém, notava-se também que alguns alunos ainda não conseguiam realizar muitos cálculos mentais.

No que diz respeito à área do Estudo do Meio, no geral, o grupo manifestava interesse e curiosidade durante a exploração dos temas, gostava muito de realizar experiências, e relacionava as suas vivências pessoais com os conteúdos abordados.

Relativamente à área de Educação Artística, o grupo mostrava bastante interesse em qualquer uma das disciplinas, bem como empenho e dedicação na realização das tarefas.

## Capítulo III – A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

### *3.1 O Estágio Pedagógico I em Educação Pré-Escolar*

Este ponto destina-se a apresentar, descrever e analisar as principais atividades desenvolvidas ao longo do Estágio Pedagógico I, estágio em contexto de Educação Pré-escolar.

É de salientar que todas as atividades foram previamente planeadas em conjunto com a Educadora Cooperante, tiveram em conta os documentos orientadores para este contexto educativo, bem como as necessidades e interesses das crianças, procurando contribuir, assim, para o seu desenvolvimento de competências e aprendizagens.

Ao longo do estágio foram muitas as situações de aprendizagem intencionalmente planificadas e implementadas e muitas as situações cujo aproveitamento pedagógico foi conseguido a partir do contexto e do que estava a ser vivenciado no momento. Contudo, por questões que se prendem com a extensão do presente Relatório de Estágio, as atividades que serão apresentadas estarão relacionadas diretamente com a temática selecionada para este trabalho, isto é, procurarão destacar a relação entre os materiais pedagógicos concebidos e implementados ao longo das intervenções com o desenvolvimento de competências ao nível da oralidade e da escrita nas crianças.

#### 3.1.1 Os Recursos Pedagógicos Implementados:

Ao longo do Estágio, recorreu-se a materiais didáticos apelativos e contextualizadas para a abordagem de diversas temáticas, incentivando as crianças a participarem ativamente nas atividades e a desenvolverem conhecimentos. Atendendo a que o “desenvolvimento da criança processa-se como um todo” (OCEPE, Lopes da Silva et. al, pp.11-12), é fulcral que o educador consiga articular diferentes saberes para promover aprendizagens nas crianças.

Assim sendo, o Quadro 1 apresenta os principais recursos didáticos utilizados e explorados na EPE, que se relacionaram com os domínios da linguagem oral e escrita e que foram potenciadores do desenvolvimento de aprendizagens por parte das crianças.

Após a visualização do quadro, faremos uma análise crítica e reflexiva sobre os materiais e destacaremos aqueles que tiveram um maior impacto junto das crianças, e que contribuíram para o desenvolvimento de competências nas mesmas.

Quadro 1 - Recursos didáticos utilizados no EP I e a sua relação com os domínios da Língua

Tipologia do Recurso	Recursos	Compreensão oral	Expressão oral	Leitura	Escrita
<b>Livros</b>	“A bruxa Mimi” de Valerie Thomas	x	x		
	“Somos todos diferentes” de Emma Damon	x	x		
	“O Pai natal – O mundo mágico do Pai Natal” de Rod Green	x	x		
	“Trincas: O monstro dos livros” de Emma Yarlett	x	x		
<b>Impressa escrita</b>	Revistas e jornais para recorte e colagem			x	x
<b>Jogos didáticos/Puzzles</b>	Jogo “Pesca das rimas”		x	x	x
	Jogo “Caixa das palavras”		x	x	x
	Jogo “Bingo de Natal”	x	x	x	x
	Jogo da memória - Natal		x		
	Jogo “Vamos formar palavras”		x	x	x
	Puzzles com palavras		x	x	x
	Jogo “Adivinha os meios de transporte”	x	x		
	Jogo de tabuleiro “Lança, responde e movimentate	x	x	x	x
<b>CD’s</b>	Canção “O meu corpo”	x	x		
	Canção “Panda vai à escola – cabeça, ombros, joelhos e pés	x	x		
	Canção “Amor à minha volta”	x	x		
	Canção “O meu barquinho de papel”	x	x		
	Sons dos meios de transporte aéreos	x	x		
<b>Vídeos</b>	Filme “A estrela de Natal”	x			
	História “A casa sonolenta”	x	x		
<b>Diapositivos</b>	PowerPoint “Os meios de transporte”	x	x	x	
	PowerPoint “Natal e Ano Novo na Espanha e China	x	x	x	
<b>Fantoches</b>	Fantoches de vara para a explicação do surgimento do bolo-rei	x	x		
	Fantoches para a apresentação do conto “O sapo no inverno” de Max Velthuijs	x	x		
<b>Cartazes</b>	Cartaz com o poema “O meu corpo”	x	x	x	
	Cartaz com a receita das “Bolachas de castanhas”	x	x	x	
	Cartazes com imagens da Lenda de São Martinho	x	x	x	
	Cartaz interativo “Os meios de transporte”	x	x	x	
	Cartaz com pictograma da canção “Nós somos os três reis”	x	x	x	
<b>Outros recursos (recursos/fichas)</b>	Montagem do corpo humano com material plastificado		x		
	Bilhete de identidade da criança		x	x	x
	Cartas para os colegas da sala		x	x	x
	Fichas de trabalho sobre diversas temáticas			x	x

De acordo com o quadro apresentado, constata-se que foram utilizados e explorados recursos didáticos diversificados que integraram os diferentes domínios da língua.

Ao longo da prática educativa, demos muita importância ao uso dos materiais didáticos, pois verificámos que as crianças ficavam bastante motivadas quando os levávamos para a sala e integravam-se com entusiasmo nas atividades que os incluíam. Tivemos sempre a preocupação de relacionar estes recursos com as temáticas abordadas na sala de aula, de modo a que os mesmos pudessem contribuir para aprendizagens significativas e não apenas explorá-los, sem um propósito educativo.

A exploração dos jogos didáticos favoreceu o desenvolvimento da oralidade das crianças e, muitos deles, permitiram o contacto com a escrita. Além disso, reparamos que as crianças interagem muito com os colegas durante a manipulação dos materiais, dialogavam acerca das letras que compunham as palavras e, muitas vezes, relacionavam as letras apresentadas com as do seu nome, questionavam o aparecimento de duas letras iguais numa palavra, entre outros aspetos que se tornaram relevantes e fizeram com que se explorasse mais jogos pedagógicos na sala de aula.

Assim, e tendo em conta o acima referido, verificamos que os jogos explorados ao longo das intervenções permitiram trabalhar as diversas vertentes da linguagem e, perante tal, salientamos que em todos os jogos, os domínios da compreensão oral e da expressão oral foram trabalhados e, além disso, foi através destes materiais que se exploraram com mais intensidade os domínios da leitura e da escrita, por exemplo, no jogo “a caixa das palavras” as crianças faziam a leitura dos cartões (imagem e respetiva designação), dialogavam sobre os mesmos e sobre as letras que precisavam para formar as palavras e, por fim, selecionavam as letras necessárias e escreviam as palavras.

Quanto aos livros, importa dizer que as crianças mostraram bastante interesse por estes, pelo que todos os dias na hora do conto explorávamos uma história com as crianças. Na grande maioria das vezes, utilizamos o livro para narrar a história e, noutras vezes, contamos as histórias recorrendo ao uso de fantoches, de forma a diversificar as estratégias e de cativar ainda mais as crianças.

Consideramos também que, independentemente da estratégia utilizada para apresentar as histórias ao grupo, na hora do conto as crianças faziam silêncio e estavam bastante atentas para ouvirem o que era dito no livro. Reparamos, ainda, que as crianças adoravam livros com histórias, isto é, com uma sequência de acontecimentos, porém, não mostravam interesse por livros que apenas apresentavam factos. Este material permitiu trabalhar essencialmente os domínios da compreensão e expressão oral, dado que as crianças ouviam a história, e, de seguida, era realizado um diálogo com o grupo sobre

diversos acontecimentos apresentados na mesma. Por vezes, as crianças faziam um reconto da história.

É de referir que no quadro acima apenas fizemos referência a alguns livros utilizados, mas houve a oportunidade de explorar muitos outros.

No que diz respeito aos cartazes, os mesmos foram utilizados para a exploração de temáticas, receitas e pictogramas de canções, pois auxiliavam as crianças ao servir de suporte àquilo que estava a ser trabalhado, dito e lido. Assim, estes permitiram trabalhar os domínios da compreensão oral, da expressão oral e da leitura, uma vez que as crianças faziam uma leitura daquilo que estava apresentado nos cartazes, tentavam compreender e tirar conclusões dos mesmos e dialogavam com os colegas acerca do exposto.

No que concerne aos CD's, utilizamos várias canções, dado que o grupo de crianças mostrava muito interesse na sua exploração. Cantávamos na hora do acolhimento, da arrumação da sala e na hora da saída, e as crianças acompanhavam sempre as canções, mostrando prazer em cantar. Para além desses momentos, em alguns outros dias e/ou festividades, exploramos músicas novas relacionadas com os temas abordados. Por exemplo, no São Martinho, no Natal e no dia de Reis exploramos canções que se relacionavam com estas festividades e, ainda, aquando da exploração de temas, como por exemplo, na abordagem ao corpo humano recorremos a uma música que se relacionava com o tema e passámos à sua exploração. Perante isto, estiveram em causa os domínios da compreensão e expressão oral, bem como a leitura, sempre que foram utilizados pictogramas com as letras das canções.

Em relação aos vídeos e aos diapositivos, estes foram utilizados de modo a variar na forma como as temáticas eram abordadas na sala de atividades, permitindo captar a atenção das crianças. Tais materiais permitiram desenvolver a compreensão e expressão oral, sendo que o grupo ouvia o que era dito e, posteriormente, ora dialogava livremente sobre a temática, ora respondia às perguntas que nós colocávamos.

No que respeita à exploração de materiais de imprensa e escrita (recorte e colagem de revistas e jornais) e à exploração de outros recursos, como a elaboração de cartas para os amigos, criação do bilhete de identidade, realização de fichas, etc., estes promoveram o contacto com a leitura e com a escrita e, ainda, trabalharam o domínio da expressão oral, dado que as crianças expressavam-se verbalmente sobre as letras/palavras que encontravam, sobre a escrita de palavras, grafismo de algumas letras, etc., e, de seguida, passavam à escrita das mesmas.

Por fim, salientamos que os materiais pedagógicos utilizados auxiliaram no desenvolvimento de competências desejadas para as crianças desta faixa etária em ambas as vertentes da língua, todavia, em qualquer material utilizado, procuramos sempre trabalhar o domínio da expressão oral, uma vez que é essencial, neste contexto de EPE, criar momentos de diálogo com as crianças, incentivando-as a expressarem as suas opiniões/sentimentos e interagirem com as pessoas à sua volta.

Para além disso, os domínios da leitura e da escrita também foram trabalhados, no entanto, essencialmente, através de jogos pedagógicos que captaram a atenção das crianças e motivaram para a aprendizagem da leitura e da escrita. Apesar de só se ensinar a ler e a escrever formalmente no 1.º CEB, foi importante trabalhar estas vertentes da língua com as crianças, pois permitiu-lhes tomar consciência de algumas convenções da escrita, bem como das suas diferentes finalidades.

Importa agora analisar e refletir, de forma mais aprofundada, alguns dos materiais que foram construídos e explorados pelas crianças. Para isso, selecionamos os materiais didáticos que tiveram um maior impacto junto das crianças, isto é, aqueles que mais captaram a atenção das mesmas, que despertaram o seu interesse, que as motivaram para participar nas atividades, que exploram com entusiasmo durante diversos dias e que proporcionaram o desenvolvimento de aprendizagens.

*a) Vamos formar palavras!*

Este recurso pedagógico foi concebido com o objetivo de as crianças identificarem letras, formarem palavras e conhecerem o sentido direcional da escrita. Em causa estiveram o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e a área do Conhecimento do Mundo.

A apresentação e exploração deste material surgiu na sequência da abordagem da temática do corpo humano através de uma figura 2D e do diálogo com as crianças sobre as diversas partes que constituem o corpo. Após a abordagem ao tema, procurámos estimular as crianças, sobretudo ao nível da escrita e, para isso, recorremos à exploração do recurso “Vamos formar palavras”.

As crianças juntaram-se a pares, escolheram um cartão que apresentava uma imagem de um elemento do corpo humano e respetiva designação e fixaram-no no quadro da sala. De seguida, foram junto de uma mesa procurar todas as letras que necessitavam para formar a palavra selecionada.

Desta forma, o intuito desta atividade era que as crianças conseguissem reconhecer a palavra apresentada no cartão, cooperassem umas com as outras para selecionar corretamente as letras necessárias à formação da palavra e as organizassem de modo a escreverem corretamente a palavra.



*Figura 6 – Exploração do recurso “Vamos formar palavras”*

Assim, este material serviu especialmente para estimular e motivar as crianças para a escrita.

Durante a atividade, o grupo esteve sentado no tapete e cada par, na sua vez, foi realizando a tarefa. Notou-se que as crianças estavam atentas e em silêncio à espera da sua vez para executar a atividade e, ao realizá-la, demonstraram interesse e empenho.

Este material pedagógico revelou-se apelativo, despertando a atenção nas crianças, observando-se que cada par realizou a atividade sem que os restantes colegas se dispersassem ou manifestassem vontade de a atividade terminar, mostrando interesse pela mesma.

Verificou-se que a exploração deste material foi importante para promover o contacto com a escrita, notando-se que as crianças estavam muito atentas nas letras que constituíam a palavra e, ainda, algumas fizeram observações relativamente ao tamanho das palavras e número de letras que a mesma continha. Também constatámos que o facto de as palavras estarem apresentadas no quadro e de estarem alinhadas, contribuiu para as crianças compararem as diversas palavras.

Para além disso, verificou-se que todas as crianças conseguiram selecionar corretamente as letras para criarem as suas palavras, com exceção da criança C que retirou letras que não necessitava, contudo, com o auxílio do seu par conseguiu realizar a tarefa.

No decorrer da exploração deste material, reunimos alguns registos que testemunham o interesse e o envolvimento das crianças, dos quais apresentamos os seguintes:

Criança B: “Ouvido, esta palavra tem duas letras iguais, tem dois O.”

Criança J: “Vou escrever pestanas. Grande palavra, tem tantas letras.”

Estagiária: “Pois é, quantas letras tem essa palavra?”

Criança J: “Uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito. Tem oito letras.”

Estagiária: “Muito bem.” (Diário, 27/10/2020).

No diário de bordo, relativamente a este dia e a esta atividade, registou-se que “As crianças estavam atentas e motivadas a realizar a atividade” (Diário, 27/10/2020).

#### *b) Caixa das palavras*

Este material pedagógico foi construído com o intuito de as crianças reconhecerem e organizarem letras para formar palavras, escreverem seguindo o sentido direcional da escrita, identificarem palavras escritas do seu quotidiano e associarem as quantidades aos respetivos numerais, incidindo, assim, no domínio da Linguagem Oral e abordagem à escrita, no domínio da Matemática e na área do Conhecimento do Mundo.

A criação deste recurso surgiu no seguimento da atividade realizada com o recurso “Vamos formar palavras”, uma vez que foi notório o impacto deste junto das crianças e o interesse que mostraram pelo mesmo.

Neste sentido, construímos o material a “Caixa das palavras” com o propósito de o colocar na área da biblioteca da sala e incentivar as crianças para a leitura e para a escrita. Durante a sua exploração, a criança tinha que retirar um cartão com uma imagem e respetiva designação, fixá-la na tampa da caixa e, de seguida, encontrar na caixa as letras e organizá-las de forma correta para formarem a palavra do cartão selecionado.

Num segundo momento, após a formação da palavra, tinham de fazer a contagem do número de letras que constituíam a mesma, procurar, na caixa, o cartão com o numeral correspondente e fixá-lo no espaço indicado para tal.

É de salientar que se introduziram novos cartões na caixa à medida que se foram explorando novos temas, neste caso, havia três envelopes com cartões de temáticas

diferentes, nomeadamente, o corpo humano, os meios de transporte e os meios de comunicação, sendo que para cada tema existiam diversos cartões.

Inicialmente, os cartões foram colocados na caixa dentro de recipientes, estando cada um identificado com as respetivas letras que continha e outro que apenas tinha os cartões com os numerais. Todavia, reparámos que as crianças quando manipulavam o material misturavam as letras todas e os números e, neste seguimento, optámos por retirar os recipientes e misturar todos os cartões, contribuindo também para que as crianças conseguissem diferenciar letras de números.

O material em questão foi bastante explorado pelas crianças durante a hora da brincadeira livre, desde o primeiro dia que foi apresentado ao grupo e colocado na área da biblioteca.

As crianças, na maioria das vezes, manipulavam o material a pares e faziam-no com muito entusiasmo e atenção, dialogavam umas com as outras acerca da palavra escolhida, das letras que a formavam, do número de letras existentes, da sua organização na palavra, entre outros aspetos.

As crianças eram bastante autónomas na exploração do recurso e chamavam-nos apenas quando tinham alguma questão ou quando queriam mostrar o trabalho realizado.

Este material pedagógico teve um impacto muito positivo junto do grupo, pois foi utilizado diversas vezes e contribui para que as crianças demonstrassem vontade para aprender a ler e a escrever e se interessassem por conhecer palavras novas.

Ao longo da exploração deste material, reunimos alguns registos que demonstram o entusiasmo e o envolvimento das crianças, apresentamos os seguintes:

Criança B: Professora, está certo?

Estagiária: Sim, está. Muito bem!

Criança B: Boa! Vou escolher outra palavra agora (04/11/2020).

Estagiária: Vocês gostam deste jogo?

Crianças D e G: Sim.

Estagiária: Porquê?

Criança G: Porque ele tem letras.

Estagiária: Tem letras e mais?

Criança D: Porque a gente aprende.

Estagiária: O quê? O que é que tu aprendes?

Criança G: As letras.

Criança D: A gente aprende as letras, o alfabeto (Registo áudio, 01/02/2021).

Criança L: A caixa das palavras eu gosto porque eu aprendo a ler e a escrever (Registo áudio, 05/02/2021).

No diário de bordo, no dia da apresentação deste material pedagógico, durante a sua exploração, observou-se que “Na hora da brincadeira livre foram, de imediato, buscar a caixa. Estavam curiosos e exploraram o material com muito entusiasmo. Manipularam-no a pares e auxiliaram-se uns aos outros” (Diário, 28/10/2020).



Figura 7 – Exploração do recurso “Caixa das palavras”

Por fim, a utilização dos recursos “Vamos formar palavras” e a “Caixa das palavras” foram fundamentais para o conhecimento das letras, das palavras e para promover o contacto com a leitura e escrita de uma forma dinâmica.

### *c) Jogo da “Pesca das rimas”*

Com este material pretendeu-se que as crianças conseguissem relacionar imagens com as suas respetivas designações, reconhecer a existência de palavras que terminam com os mesmos sons, comparar a grafia das palavras que rimam e reconhecer que palavras diferentes podem apresentar o mesmo som final. Trabalhando, assim, o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

A exploração deste recurso surgiu após a interpretação de uma lengalenga relacionada com o dia de São Martinho, ou seja, depois da leitura e da interpretação da lengalenga, dialogámos com as crianças sobre o que eram rimas, se existiam rimas naquela lengalenga, etc. e, de seguida, explicámos que existem palavras que possuem o mesmo som final e que a estas chamamos de palavras que rimam. Posteriormente, passámos à realização do jogo das rimas, proporcionando um momento de exploração do carácter lúdico da linguagem.

O jogo da pesca das rimas era composto por duas canas de pesca (paus com um fio e um íman) e dezoito cartões, sendo que cada um continha uma imagem e respetiva legenda. O jogo consistiu em distribuir um cartão a cada criança e colocar os restantes em cima de uma mesa, assim, o objetivo era que cada criança, com auxílio da cana de pesca, conseguisse “pescar” um cartão com a rima correspondente ao seu, ou seja, que encontrasse um cartão com a palavra que rimasse com a palavra do seu cartão.

Numa primeira vez, este jogo foi explorado em pequenos grupos, de modo a garantir que todos conseguiram compreender o intuito do mesmo e perceber o que eram rimas. No dia seguinte o jogo voltou a ser explorado, mas desta vez, por todos em grande grupo no tapete.

A estratégia de partir da apresentação da lengalenga para explorar as rimas foi benéfica, pois permitiu verificar os conhecimentos das crianças relativamente às rimas e, posteriormente, ao efetuar o jogo, apercebemo-nos das crianças que reconheciam as rimas e identificavam o seu som final, bem como das crianças que escolhiam os cartões de forma aleatória.

Ao longo da utilização deste material, reunimos alguns registos que demonstram algumas conceções das crianças acerca da definição de rimas. São exemplo disto, as seguintes conversas:

Estagiária: Alguém sabe o que são rimas?

Criança B: Eu acho que são palavras parecidas.

Estagiária: Então vamos ler, novamente, esta lengalenga:

O cavaleiro Martinho

Ajudou o pobrezinho

Com a sua espada

Cortou a sua capa.

Criança L: Eu já me lembrei! São palavras que no fim são iguais, têm o mesmo som. Por exemplo, “Martinho” e “pobrezinho” (Diário, 10/09/2020).

Deste modo, constatámos que apenas a criança L sabia o que eram rimas, conseguia reconhecer palavras que rimavam e também dialogar acerca de outras palavras que constituíam rimas.

Contudo, verificámos que uma parte das crianças apesar de não saberem definir rimas, conseguiram dialogar sobre diversas palavras que rimavam, associadas ao seu quotidiano.

A exploração do recurso foi fundamental para as crianças dialogarem acerca das palavras presentes nos cartões e fazerem corresponder as que rimavam.

Além da oralidade, esta atividade também potenciou o desenvolvimento da leitura e da escrita, uma vez que as crianças faziam a leitura das imagens e designações associadas às mesmas e, no que respeita à escrita, esta foi trabalhada através do reconhecimento da grafia das palavras que formavam rimas, destacadas com uma cor diferente.

Ao longo do estágio notou-se uma grande adesão a este material durante os momentos de brincadeira livre, as crianças mostravam grande entusiasmo e atenção na exploração do mesmo e realizavam-no, na maioria das vezes, a pares ou em pequenos grupos.

De forma lúdica através da “pesca” dos cartões com as canas, as crianças foram demonstrando cada vez mais interesse pelo jogo e pelas rimas e, com a exploração diária do jogo, foram conseguindo criar rimas com diversas palavras e, por vezes, dialogavam sobre algumas que identificavam nas histórias que ouviam.

Registamos ainda um pequeno diálogo com uma criança, que demonstra o entusiasmo e o envolvimento da mesma na atividade, apresentamos o seguinte:

Criança A: Eu já sei duas palavras que rimam

Estagiária: Quais são?

Criança A: bola e cola

Estagiária: Muito bem! (Diário, 13/11/2020)

No diário de bordo, e no que concerne a esta atividade em particular, registou-se a seguinte afirmação “Estou muito contente por as crianças explorarem o material de

forma autónoma e com bastante entusiasmo. Cada vez mais, conseguem identificar e criar rimas” (Diário, 13/10/2020).



Figura 8 – Exploração do jogo da “Pesca das rimas”

#### *d) Puzzles com palavras*

Este recurso pedagógico foi criado com o objetivo de as crianças relacionarem as imagens com as suas respetivas designações e ordenarem o puzzle de acordo com a imagem e com a palavra apresentada. Em causa estiveram o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e a área do Conhecimento do Mundo.

Na sequência de uma exploração feita sobre os meios de transporte, realizou-se, na sala de atividades, uma dinâmica com recurso a jogos de mesa que englobou um jogo da memória, puzzles com imagens e puzzles com palavras.

Neste sentido, a atividade foi realizada em pequenos grupos, distribuídos por três mesas, de modo que cada grupo explorasse um dos jogos e, assim, pudéssemos ir passando pelas mesas e dando apoio.

O jogo em questão, puzzles com palavras, consistiu em formar um puzzle com várias tiras de papel plastificado, onde aparecia a imagem de um meio de transporte (ex.: mota, carro, veleiro, etc.) e a sua respetiva designação. O objetivo era juntar as várias tiras, de forma a que o transporte e o seu nome ficassem corretos.

A exploração deste material suscitou o interesse das crianças, observando-se que estavam concentradas e empenhadas na concretização da tarefa. Para além disso, a atividade permitiu que o grupo fosse dialogando acerca dos grafemas, que os identificassem e associassem a palavras do seu quotidiano, por exemplo, ao seu nome ou

ao dos colegas/familiares e, ainda, contribuiu para que, em algumas oportunidades, as crianças fizessem a contagem do número de letras que constituíam a palavra, trabalhando, deste modo, o domínio da Matemática.

Ao longo da manipulação deste material pedagógico, e de modo a comprovar o acima descrito, reunimos alguns registos, tais como:

Criança D: “Professora, eu já consegui montar esse. Já posso fazer outro?”  
(Diário, 13/11/2020)

Criança A: “Professora, eu consegui montar o puzzle!” (Diário, 13/11/2020)

Estagiária (dirigindo-se à criança H e apontando para o puzzle): “Qual o nome desse meio de transporte?”

Criança H: “Mota.”

Estagiária: “E quais são as letras que formam a palavra mota?”

Criança K (sentada ao lado da criança H): “Começa por M, é a letra do meu nome.

Criança H: Eu sei! “M”, “O”, “T”, “A”, quatro letras.” (Diário, 13/11/2020)



*Figura 9 – Exploração do recurso “Puzzle com palavras”*

Assim, verificámos que este material foi benéfico e que contribuiu para o desenvolvimento de aprendizagens nas crianças.

Refletindo, agora, sobre a nossa ação educativa, reconhecemos que os alunos mostraram bastante facilidade na montagem dos puzzles mais simples, contudo, mostraram uma certa dificuldade na construção dos puzzles com palavras mais longas, uma vez que a imagem dos mesmos tinha mais pormenores e as palavras tinham mais

grafemas. Neste sentido, constatamos que devíamos ter utilizado imagens mais simples e com menos pormenores ou então ter entregue um modelo para a realização de cada um dos puzzles, permitindo, por um lado, auxiliar as crianças aquando do surgimento de dúvidas e, por outro lado, promover a autonomia, ao verificarem a correção do trabalho que efetuaram. Todavia, a atividade correu de forma bastante positiva e, apesar de, algumas vezes, as crianças não conseguirem montar o puzzle à 1.<sup>a</sup> tentativa, não desistiram e continuaram a tentar individualmente ou pediram ajuda aos colegas que estavam sempre prontos a apoiar, fomentando neste caso a interajuda e o trabalho cooperativo entre o grupo.

*e) Jogo de tabuleiro “Lança, responde e movimenta-te”*

Este material foi concebido com o objetivo de as crianças compreenderem as perguntas/informações dos cartões, responderem, oralmente, às perguntas e realizarem os movimentos descritos nos cartões. Deste modo, trabalhou-se o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o domínio da Matemática, o domínio da Educação Física, a Área do Conhecimento do Mundo e a Área de Formação Pessoal e Social.

Este recurso foi implementado na sala de atividades, na última semana de intervenção, nas horas de brincadeira livre, uma vez que não houve tempo para o apresentar e realizar em outros momentos.

O material era composto por um tabuleiro de jogo com vinte e cinco casas, trinta e seis cartas de jogo, um dado com as fases numeradas de um a seis e cinco tampas de garrafa (pinos de jogo).

É de salientar que este jogo integrava quatro áreas/domínios das OCEPE, nomeadamente, Área de Expressão e Comunicação (domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, domínio da Matemática e domínio da Educação Física) e Área do Conhecimento do Mundo. Assim, cada nove cartões correspondiam a determinada área/domínio e apresentavam questões ou desafios a realizar.

O recurso em questão foi explorado em pequenos grupos, com duas a quatro crianças de cada vez, dado que, na maioria das vezes, era necessário apoiar as crianças na leitura das questões e dos desafios para, de seguida, conseguirem prosseguir no caminho até à casa da chegada. Esta organização proporcionou uma boa exploração do jogo e permitiu que as crianças realizassem a atividade com empenho, atenção e interesse.

O intuito do jogo era lançar o dado e, consoante o número da face virada para cima, avançar nas casas até se alcançar a casa de chegada. Ao longo do percurso existiam casas identificadas com símbolos diferentes (correspondentes a cada área/domínio) com desafios ou questões, e, para que houvesse alguma dinâmica, quem acertasse permanecia na casa até à próxima jogada e quem errasse recuava uma casa.

As crianças revelaram um grande interesse por este material, mostrando curiosidade, vontade de jogar e, ainda, revelaram um enorme empenho durante a manipulação do mesmo.

Constatámos que o recurso foi benéfico, dado que teve um impacto bastante positivo junto do grupo de crianças e, para além disso, contribuiu para as mesmas exporem os seus conhecimentos, desenvolverem competências nas diversas áreas e, ao mesmo tempo, se divertirem a jogar.

Notamos que, durante a exploração do material, as crianças cooperavam e respeitavam-se umas às outras, no sentido em que esperavam em silêncio pela sua vez de jogar, escutavam as perguntas ou desafios lançados aos colegas e, sempre que necessário, ajudavam os colegas a responder corretamente às questões.

Verificamos ainda que certas crianças faziam uma leitura imagética dos cartões, em que algumas acertavam na questão ou no desafio apresentado e outras supunham o que lá estava escrito, sendo que, por vezes, acertavam e outras erravam. Nesta lógica, entendemos que foi fundamental colocar em todos os cartões uma imagem relacionada com a pergunta/desafio, pois suscitou interesse e levou a criança a revelar as ideias que tinham relativamente ao cartão que lhe foi atribuído.

O facto de o jogo ter integrado diferentes áreas/domínios também foi bastante positivo, pois contribuiu para uma exploração diversificada dos conteúdos abordados com as crianças ao longo de vários dias da prática pedagógica e, além disso, permitiu averiguar as temáticas em que os alunos estavam mais à vontade e as que ainda apresentavam dificuldades. Todavia, com a manipulação do recurso entendemos que a maioria das crianças teve facilidade em responder às perguntas, independentemente da área.

Em suma, ao longo da exploração do jogo, fomos reunindo alguns registos que comprovam o interesse e impacto que o material teve junto dos alunos:

Estagiária: Vocês gostaram do jogo?

Criança L: Sim, adorámos.

Estagiária: Porquê?

Criança L: Porque eu aprendi coisas novas (Registo áudio, 03/02/2021).

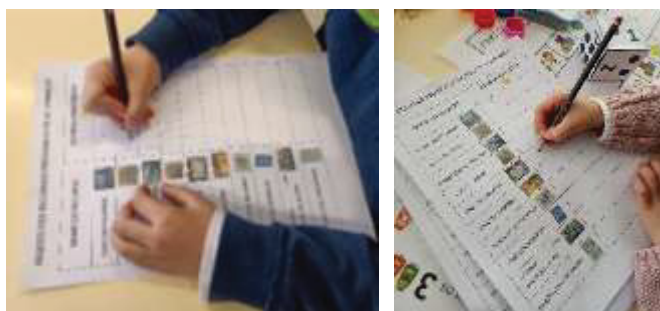
No diário de bordo, e no que respeita a esta atividade em particular, registou-se o seguinte comentário: “Gostei bastante da forma como as crianças exploraram o jogo, respondiam autonomamente às questões e realizavam os desafios com alegria. Respeitavam-se uns aos outros, participando apenas na sua vez de jogar” (Diário, 03/02/2020).



*Figura 10 – Realização do jogo de tabuleiro “Lança, responde e movimenta-te”*

### 3.1.2 As preferências das crianças relativamente aos materiais didáticos utilizados no EP I

No final do Estágio Pedagógico I foi realizada uma avaliação, por parte das crianças, sobre os materiais pedagógicos que tinham sido utilizados. Como referido no capítulo anterior, recorreu-se a um registo e a uma conversa informal com cada criança no sentido de se perceber quais os aspetos mais destacados, que nos permitissem analisar cada recurso à luz dos interesses manifestos das crianças.



*Figura 11* - Registo das preferências das crianças em relação aos recursos didáticos utilizados no EP I

Depois de concretizada a análise de conteúdo às falas das crianças, foram identificadas duas subcategorias de análise, a saber: “sentimentos ligados à utilização dos recursos” e “contributos”, pertencentes à categoria “opiniões das crianças sobre os recursos didáticos”, inserida na dimensão “Contributo dos recursos didáticos para as aprendizagens das crianças” (cf. Anexo 1).

Assim sendo, iniciemos com a subcategoria “sentimentos ligados à utilização dos recursos”, que apresenta o indicador “opiniões positivas” com 7 unidades de registo e o indicador “interesse pela dinâmica do recurso”, com 5 unidades de registo.

No indicador “opiniões positivas”, as crianças fizeram as seguintes afirmações:

- “O jogo do bingo é porque eu gosto de brincar com ele” (C2);
- “Eu gosto de responder às perguntas” (C2);
- “É porque eu gosto do jogo” (C3);
- “Eu gostei daquele do Natal” (C6).

No indicador “interesse pela dinâmica do recurso”, registámos algumas das seguintes opiniões das crianças:

- “Porque ele tem um íman” (C1);

- “Porque a gente tem várias tampinhas de cores” (C6);- “Porque quem tiver tudo, diz bingo” (C7).

Considerando as unidades de registo apresentadas em ambos os indicadores, constatamos que as crianças mostraram bastante entusiasmo pelos materiais levados para a sala, referindo opiniões positivas acerca dos mesmos e interesse pela sua dinâmica, isto é, quando os materiais apresentavam objetos manipuláveis, cores atrativas ou outras dinâmicas, as crianças ficavam mais motivadas.

Relativamente à subcategoria “Contributos”, foram identificados 3 indicadores: “para a aprendizagem em geral” com 6 unidades de registo, “para aprendizagens específicas” com 8 unidades de registo e “para a diversão” com 6 unidades de registo.

No indicador “contributos para a aprendizagem em geral”, registámos respostas como:

- “Porque eu aprendo” (C2);
- “Porque a gente também aprende” (C3).

No indicador “contributos para aprendizagens específicas, as crianças apontaram para aspetos como:

- “Porque eu aprendo as letras” (C4);
- “Porque tem letras e eu gosto de formar” (C5);
- “Porque ele é das letras” (C7);
- “Porque tem números” (C8).

No indicador “contributos para a diversão”, as crianças responderam, por exemplo, que gostaram dos materiais:

- “Porque é divertido” (C4);
- “E muito divertido e tem perguntas engraçadas” (C5);
- “Quando agente faz uma pergunta, é divertido fazer” (C6).

Assim, realçamos o facto de as crianças terem a consciência de que os materiais utilizados na sala, para além de terem uma vertente lúdica e contribuírem para a diversão, eram promotores de aprendizagens. Nesta linha de pensamento, averiguamos que as crianças tinham a noção de que aprendiam ao explorar os materiais e, muitas vezes, relacionavam estas aprendizagens com aspetos específicos da Língua, nomeadamente, com os domínios da leitura e da escrita, uma vez que salientavam que os materiais

apresentavam letras e palavras, que apresentavam o alfabeto, que permitiam formar palavras, etc., sendo que isto contribuía para que aprendessem a ler a escrever.

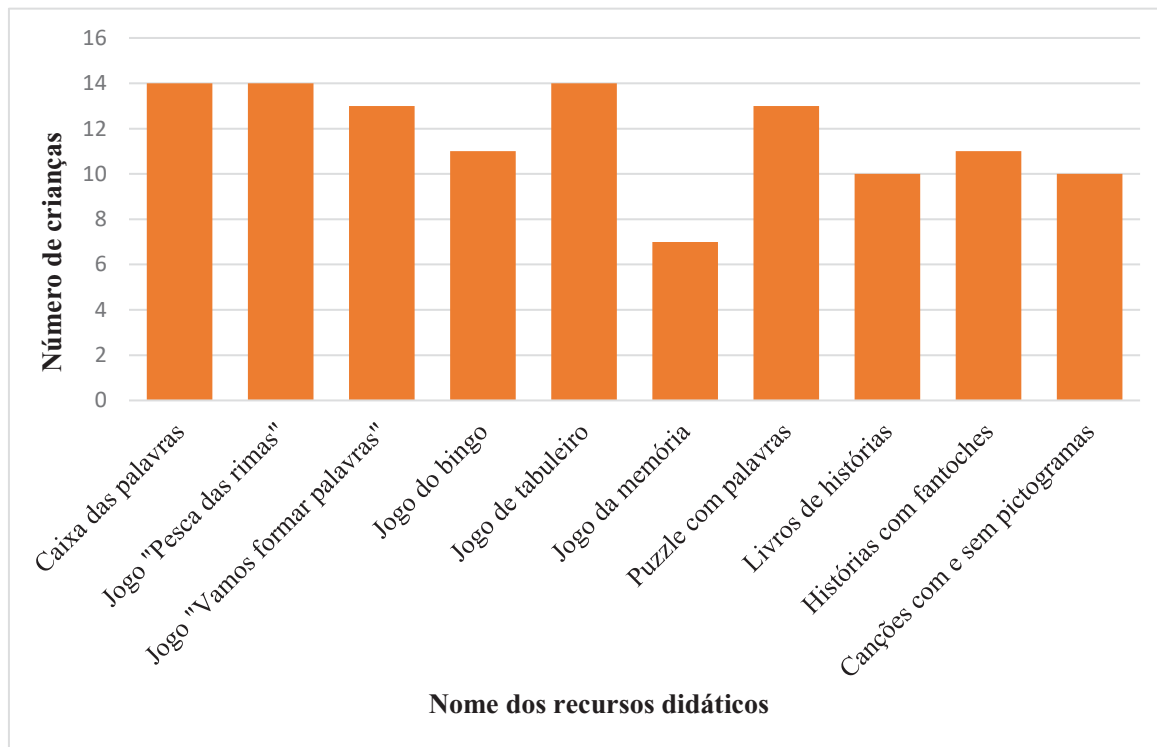
Assim, percebemos que os materiais didáticos explorados durante as intervenções foram fundamentais para o desenvolvimento de competências e aprendizagens nas crianças, principalmente, ao nível da linguagem oral e abordagem à escrita.

De entre os diversos materiais explorados na sala com as crianças, selecionamos aqueles que nos pareceram que tiveram um maior impacto junto das mesmas e criamos uma tabela que, numa das colunas, apresentava os recursos didáticos e seus respetivos nomes e, na coluna ao lado tinha um espaço para as crianças assinalarem aqueles que mais gostaram de utilizar.

Os dados recolhidos através do preenchimento dessa tabela encontram-se representados no gráfico 1.

Fazendo uma análise do gráfico, concluímos que as preferências das crianças incidiram sobretudo nos jogos pedagógicos, pois eram jogos dinâmicos e suscitavam o interesse das crianças.

*Gráfico 1 - Preferência das crianças relativamente aos recursos didáticos utilizados no EP I*



Observando o gráfico, conseguimos destacar, de imediato, três materiais didáticos utilizados na sala de atividades e explorados pelas crianças, que obtiveram 14 ou mais preferências. Deste modo, percebemos que estes foram os materiais que mais suscitaram interesse nas crianças e, para além disso, foram os mais explorados por elas, ao longo da nossa prática educativa.

Assim, destacam-se a “Caixa das palavras” (14), o “Jogo de tabuleiro” (14) e o Jogo “Pesca das rimas” (14). Estes materiais eram dinâmicos e chamavam a atenção das crianças, fazendo com estas se divertissem e os utilizassem diversas vezes ao longo do dia, tanto individualmente como em grupo.

A caixa das palavras foi um material que, desde o início, suscitou bastante interesse nas crianças, sendo que as mesmas o exploravam com confiança e naturalidade, isto é, abriam a caixa, selecionavam o cartão com a imagem e respetiva designação, dialogavam sobre o mesmo, exploravam as diferentes letras presentes na caixa, escolhiam as necessárias e organizavam as letras para formar a palavra, sendo que o fizeram sempre de uma forma bastante autónoma. Esta autonomia deveu-se também ao facto de as palavras apresentadas nos cartões, na sua maioria, fazerem parte do quotidiano das crianças e de terem sido exploradas na sala aquando da abordagem a algumas temáticas. Tal como refere Mata (2008), a aprendizagem sobre letras, em idade pré-escolar, “deve ser feita em contexto, a partir da escrita de nomes, de palavras ou de textos que lhes são significativos (...)” (p.37). Assim, este material permitiu que as crianças contactassem com a leitura e com a escrita, proporcionando diversas tentativas de as mesmas lerem e escreverem.

Também, o facto de ser um material manipulável proporcionou uma maior dinâmica aquando da sua utilização, dado que trocavam de cartão sempre que quisessem (os mesmos estavam colados com velcro), manuseavam os cartões das letras para encontrarem as que precisavam, entre outros aspetos que, na nossa perspetiva, contribuiu para o interesse particular pelo material em questão.

Quanto ao jogo da “pesca das rimas”, este foi bastante utilizado pelas crianças e, apesar de as mesmas, inicialmente, na sua maioria, não conseguirem reconhecer/identificar rimas, ao longo do tempo, com todo o interesse pelo material e entusiasmo por compreender o que eram rimas e “pescar” os cartões corretos, verificou-se que, cada vez mais, iam identificando palavras que rimavam em histórias que ouviam e, ainda, pensavam em palavras dos seu quotidiano e arranjavam outras que rimassem com essa. Tal como referem as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), é importante que as

crianças se envolvam em situações que impliquem uma exploração lúdica da linguagem, onde possam explorar a estrutura sonora das palavras. Deste modo, constatamos que este recurso foi essencial para trabalhar as rimas com as crianças e permitiu que as mesmas tivessem mais atenção ao som final das palavras, de modo a compreenderem que palavras diferentes podem ter sons finais iguais. Ainda, Viana (2006) salienta que os jogos de linguagem, como as rimas, as lengalengas e os contos rimados assumem um papel importante, pois são “ótimas estratégias para potenciar o desenvolvimento da linguagem em geral e da consciência fonológica em particular” (p.7).

Além disso, o facto de ser um jogo dinâmico e constituído por objetos diferentes (canas de pesca) cativou muito as crianças, despertando o seu interesse pelo jogo.

No que concerne ao jogo de tabuleiro, este foi, maioritariamente, explorado em pequenos grupos, e isto deveu-se ao facto de ser um jogo em que todos os jogadores começavam na casa de partida e aquele que ultrapassasse todos os obstáculos ao longo do percurso e chegasse primeiro à casa de chegada, vencia.

O tabuleiro do jogo, por si só, devido ao seu tamanho, imagens e cores, suscitou interesse nas crianças, porém, motivou ainda mais as crianças por integrar mais do que uma área, conter um dado para lançar, desafios para concretizar e perguntas para responder.

Aquando da exploração deste material, verificamos que as crianças tentavam atribuir determinado significado às frases escritas nos cartões e, por vezes, acertavam no que lá estava escrito, ora porque reconheciam palavras da sua linguagem do dia-a-dia, ora porque faziam uma leitura imagética e associavam-na ao escrito no cartão. Com a sua utilização percebemos que as crianças dialogavam oralmente, de forma livre, expressando as suas opiniões e, ainda, mostraram-se muito à vontade para responder às questões colocadas e para realizar os desafios.

Por fim, reparámos que as razões que levaram as crianças a escolher estes materiais como seus preferidos não diversificaram muito, isto é, por um lado era porque aprendiam mais, por terem letras e palavras, e por outro lado, era porque eram bonitos, divertidos e continham cartões, canas de pesca, dados de jogo, tabuleiro, etc., ou seja, elementos que aludiam ao lúdico, pelo que nos apercebemos que, quanto mais lúdicos forem os materiais e quanto mais características manipuláveis apresentarem, mais atraentes se tornam e mais as crianças se interessam, se envolvem nas atividades, adquirem competências e desenvolvem aprendizagens.

No entanto, não podemos ignorar que as crianças mostraram interesse e gosto por todos os outros materiais, sendo que estes captaram a atenção delas, mas apenas no momento em que foram explorados.

De um modo geral, constatamos que os materiais didáticos onde registámos menos preferências por parte das crianças, consistiram, essencialmente, naqueles que foram explorados apenas uma vez, sendo exemplo, o jogo do bingo e o jogo da memória, e naqueles que já faziam parte da rotina do dia-a-dia do grupo, tais como, os livros de histórias, as histórias com fantoches e as canções com recurso a pictograma ou não.

Os jogos do bingo e da memória foram construídos sob a temática do Natal e, após terem sido explorados pelas crianças, não foram deixados na sala de atividades, o que fez com que não voltassem a ser explorados. No entanto, verificamos que, no momento em que os jogos foram explorados, as crianças mostraram gosto e interesse pelos mesmos, integrando-os com facilidade e respeitando as regras dos jogos e os seus colegas.

No que respeita aos livros de histórias, às histórias com utilização de fantoches e às canções com e sem pictograma, verificamos que, apesar do enorme interesse que as crianças apresentavam por estes materiais e da atenção com que ficavam quando foram explorados na sala de atividades, estes materiais já faziam parte da rotina das crianças, isto é, como todos os dias tinham a hora do conto (onde se recorria a diferentes estratégias para a leitura dos livros), e cantavam canções que já conheciam e/ou novas (podendo ser utilizados cartazes, pictogramas e/ou imagens), as crianças entusiasmavam-se ao explorá-los, mas não os reconheceram como materiais novos e diferentes trazidos para a sala de aula.

Perante tal, apercebemo-nos que foram estas as razões que levaram as crianças a não escolherem os recursos como seus preferidos, dando também a entender que os que mais gostaram foram aqueles que eram diferentes dos habituais, que foram deixados na sala para que as crianças pudessem utilizá-los sempre que quisessem e que permitiam ser manipulados. Souza (2007) realça que “ao manipular esses objetos a criança tem a possibilidade de assimilar melhor o conteúdo” (p.111).

### *3.2 O Estágio Pedagógico II no 1.º Ciclo do Ensino Básico*

Este ponto, tal como fizemos para a Educação Pré-escolar, destina-se a apresentar, descrever e analisar as principais atividades desenvolvidas ao longo do Estágio Pedagógico II.

Para a implementação destas atividades tivemos em consideração os programas e as metas curriculares das diferentes áreas, sendo que as mesmas foram sempre previamente discutidas com a Professora Cooperante, planeadas de acordo com as necessidades e interesses dos alunos, com os conteúdos a trabalhar nos dias das intervenções e, ainda, com as aprendizagens e competências a desenvolver.

Ao longo da prática educativa desenvolvemos atividades nas diversas áreas curriculares recorrendo a materiais pedagógicos, porém, dada a temática da investigação apresentaremos as atividades diretamente relacionadas com as vertentes da Língua.

É de salientar que durante este Estágio Pedagógico houve um período em que o ensino foi ministrado à distância, e neste continuamos a socorrer-nos de materiais didáticos para auxiliar os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Os recursos mais utilizados neste regime de ensino foram os vídeos e os diapositivos, que foram elaborados e enviados para as crianças.

No quadro seguinte iremos apresentar os principais materiais pedagógicos utilizados ao longo do estágio e a sua relação com os domínios da língua.

Quadro 2 - Recursos didáticos utilizados no EP II e a sua relação com as vertentes da Língua

Tipologia do Recurso	Título do Recurso	Compreensão oral	Expressão oral	Leitura	Escrita
Livros	Conto “A menina e o burro” de António Torrado	x	x	x	x
Jogos pedagógicos/Puzzles	Jogo dos verbos		x	x	x
	Jogo “As formas de relevo”	x	x	x	x
	Jogo “Vamos explorar o texto”	x	x	x	
	Jogo “Bingo dos verbos”	x	x	x	
	Jogo da mímica	x	x	x	
Vídeos	Vídeo “As plantas”	x			
	Teatro de sombras “Os animais em vias de extinção”	x			
Diapositivos	PowerPoint “As plantas”	x		x	
	PowerPoint “Os animais”	x		x	
	PowerPoint “Produção Escrita - Os animais em vias de extinção”	x		x	x
	PowerPoint “As formas de relevo”	x	x	x	
	PowerPoint “O anúncio publicitário”	x	x	x	
Fantoches	Fantoches de vara para a apresentação dos animais		x	x	x
Cartaz	Cartaz “Produção de texto” com exemplos de conectores	x	x	x	
	Cartazes “As atividades económicas”	x	x	x	x
Outros recursos (recursos/fichas)	Livro de escrita “Escrita Criativa”		x	x	x
	Fichas de trabalho/consolidação de temáticas	x	x	x	x
	Caderno de atividade	x	x	x	x
	Fichas de compreensão do oral	x		x	x
	Maqueta “As forma de relevo e meios aquáticos”	x	x	x	

De acordo com o quadro apresentado, podemos verificar que recorremos a diversos materiais pedagógicos para trabalhar conteúdos e promover aprendizagens nas crianças, integrando, sempre que possível, as diferentes vertentes da língua.

Da totalidade de recursos apresentados no quadro 2, a maior parte diz respeito à utilização de jogos pedagógicos e diapositivos digitais.

No que concerne aos jogos pedagógicos, utilizamo-los de forma contextualizada para trabalhar temáticas de várias áreas, pois percebemos que os mesmos despertavam bastante interesse e captavam a atenção dos alunos, fazendo com que se integrassem facilmente nas atividades. Notámos que mesmo os alunos que, no seu dia-a-dia, eram mais tímidos ou que apresentavam dificuldades em certos conteúdos e tinham medo de errar, participavam confiantes e com entusiasmo nas atividades. Durante a exploração da maioria desses jogos didáticos, trabalharam-se, de forma conjunta, as quatro vertentes da língua, ou seja, a compreensão e expressão oral, a leitura e escrita.

Quanto aos diapositivos, estes foram utilizados com o propósito de diversificar a forma como os conteúdos eram abordados e como suporte para os alunos se guiarem durante a apresentação das temáticas. Na grande maioria das vezes, a leitura e explicação dos diapositivos era feita por nós, o que quer dizer que o material em questão servia de apoio aos alunos, isto é, iam acompanhando o que ia sendo dito oralmente e, por vezes, dialogavam sobre as temáticas abordadas ou respondiam a questões que colocávamos. Trabalhando, assim, os domínios da compreensão e expressão oral e da leitura.

Uma vez que houve um período em que o ensino foi ministrado à distância, foram enviados alguns diapositivos para os alunos com uma abordagem sobre as temáticas em estudo, deste modo, foram os alunos que tiveram de ler e compreender a informação apresentada nos slides. Também, alguns diapositivos englobavam a realização de outras tarefas, tal como, a escrita de textos com base na informação fornecida. Assim, trabalharam-se os domínios da compreensão oral, leitura e escrita.

Ainda no âmbito do ensino à distância, para além da utilização de diapositivos, recorremos a vídeos elaborados por nós para apresentarmos alguns conteúdos aos alunos, trabalhando, deste modo, a compreensão oral. Também, realizamos uma atividade onde os alunos deveriam ler um diapositivo com informações sobre a existência de diferentes fantoches e, posteriormente, construir um fantoche sobre um animal à sua escolha, com o intuito de apresentarem as características dele numa sessão síncrona. Esta atividade permitiu trabalhar os quatro domínios da língua, uma vez que os alunos leram e compreenderam as informações apresentadas nos slides, construíram um fantoche e escreveram um texto, onde referiram diversas características do seu animal e, por fim, fizeram a sua apresentação oralmente a toda a turma, na sessão online. Simultaneamente foi trabalhada a expressão plástica, numa lógica de articulação com outras áreas curriculares.

Quanto aos cartazes, é de referir, em particular, o dos conetores, que foi construído com o propósito de rever conteúdos com os alunos, dialogar com eles e afixá-lo na sala de aula como ferramenta auxiliar da turma aquando da escrita de textos. Já os cartazes das “atividades económicas” foram elaborados em grupos, pelos alunos, contribuindo para que aprendessem a selecionar as informações essenciais dos textos sobre cada atividade económica, dialogassem oralmente, trabalhassem umas com as outras, partilhassem ideias, respeitassem as opiniões de todos e elaborassem um cartaz com essa informação para o apresentarem à turma, pois como referem Pavón Redondo e Serrano Hidalgo (2001, in Alves, 2005, p.32) “ao trabalhar em grupo, o aluno desenvolve a tolerância e a flexibilidade, aprendendo a dividir responsabilidades, a organizar e dividir tarefas e potencializando as suas capacidades [...]”.

Além disso, foi um trabalho que promoveu a interdisciplinaridade, articulando a área de Português com as áreas de Expressão Dramática e Plástica, dado que os estudantes trabalharam a leitura, a escrita e a oralidade, recorreram à expressão plástica para a elaboração dos cartazes, utilizando técnicas de desenho para se expressarem e, por fim, à expressão dramática, no sentido em que puderam apresentar o trabalho de formas diversificadas, isto é, lendo individualmente ou recitando, lendo em grupo algumas partes do trabalho, etc. Ainda, é de salientar que, indiretamente, a área da Cidadania foi igualmente trabalhada, uma vez que as crianças tiveram de respeitar os colegas e cooperar uns com os outros para organizarem o seu trabalho.

Perante isto, Medeiros (2012, in Teixeira, 2016, p. 107) afirma que “A interdisciplinaridade surge como uma estratégia primordial no desenvolvimento de toda a ação educativa, pois permite interligar os vários conteúdos do saber, abordando-os simultaneamente, em vez de individualmente”. Assim, e considerando a atividade acima descrita, averiguamos que os alunos desenvolveram competências em diversas áreas.

Relativamente aos restantes materiais pedagógicos utilizados, recorreremos a obras literárias para trabalhar textos com os alunos, a fichas de trabalho e a outros materiais pedagógicos, como, a maqueta das formas de relevo para consolidar conteúdos e para auxiliar os alunos nas suas aprendizagens.

Ainda, construímos um livro de escrita criativa com o intuito de ajudar os alunos a elaborarem os seus textos com maior entusiasmo, tendo por base ideias/sugestões diversas que permitiram aos alunos recorrer à imaginação e criatividade, pois, tal como afirmam Sartori e Fialho (2009, p.10), a criatividade pode ser considerada como sendo “algo passível de desenvolvimento, um atributo que está presente em qualquer ser

humano e que, a partir de alguns fatores, pode ser estimulada ou inibida e é um produto da interação entre a cultura, as regras e a pessoas”, o que quer dizer que a criatividade é um fator que está presente em todos os seres humanos, contudo, alguns podem desenvolvê-la mais do que outros. Também, este recurso tinha como propósito que os alunos organizassem corretamente o seu texto (introdução, desenvolvimento e conclusão). Assim, este material permitiu integrar diferentes vertentes da língua.

Por fim, elaboramos para cada aluno um pequeno caderno de atividades que integrava tarefas relacionadas com temáticas já trabalhadas na sala de aula, com o objetivo de os alunos irem revendo conteúdos, autonomamente, nos seus tempos livres dentro da sala de aula e, ao mesmo tempo, trabalhassem conteúdos de diferentes áreas, nomeadamente, a Matemática, o Português, o Estudo do Meio e a Expressão Plástica. É de salientar que se teve em conta os níveis de aprendizagem de todos os alunos da sala e, neste sentido, o livro construído foi adaptado para uma criança com Necessidades Educativas Especiais, dado que esta ainda não dominava a leitura e a escrita, adequou-se as atividades para o seu nível de aprendizagem, dando assim a oportunidade de trabalhar como todos os seus colegas. Perante tal, Sousa (2008, citado por Lopes, 2015, p. 111), refere que se deve curricular consiste na “adapta[r] [o] currículo às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar”.

As atividades e recursos implementados seguiram a mesma lógica do estágio em contexto de Educação Pré-Escolar, isto é, relacionaram-se com os diversos domínios da língua, contudo, nesta etapa trabalhamos e insistimos de forma mais aprofundada nos domínios da leitura e da escrita, uma vez que é neste ciclo de ensino que as crianças aprendem formalmente a ler e a escrever.

De seguida, passamos à apresentação dos materiais pedagógicos explorados ao longo da nossa prática e que tiveram um maior impacto junto dos alunos, isto é, que despertaram mais interesse e curiosidade, que captaram mais a sua atenção, que proporcionaram um maior envolvimento nas atividades e que foram potenciadores de aprendizagens relacionadas com a língua. Deste modo, iremos analisar e refletir, de forma crítica, sobre a sua relevância para as aprendizagens das crianças.

### 3.2.1. Os Recursos Pedagógicos Implementados:

#### a) Livro de escrita “Escrita Criativa”

Este recurso foi criado com o objetivo de os alunos redigirem o texto, utilizando as informações fornecidas, respeitando a pontuação e a estrutura correta de um texto (introdução, desenvolvimento e conclusão), trabalhando, assim, a área do Português.

O propósito deste recurso foi o de motivar e auxiliar os alunos para e na escrita, pois, ao longo das observações, constatou-se que os estudantes gostavam de escrever textos, contudo, alguns apresentavam dificuldades na sua estrutura, outros mostravam falta de ideias e de ligação entre as mesmas ao longo da escrita e, por fim, havia uma minoria que conseguia obter diversas ideias, interligá-las e desenvolver com facilidade as suas produções escritas.

Neste sentido, o material utilizado consistia num livro faseado, de tamanho grande, intitulado “Escrita criativa”, este era composto por oito páginas, sendo que em cada uma delas, dentro de envelopes, havia diversos cartões para auxiliar os estudantes na elaboração do texto, como por exemplo, como começa a história, as personagens são, a missão a cumprir, a personagem que aparece para atrapalhar a missão, entre outros.

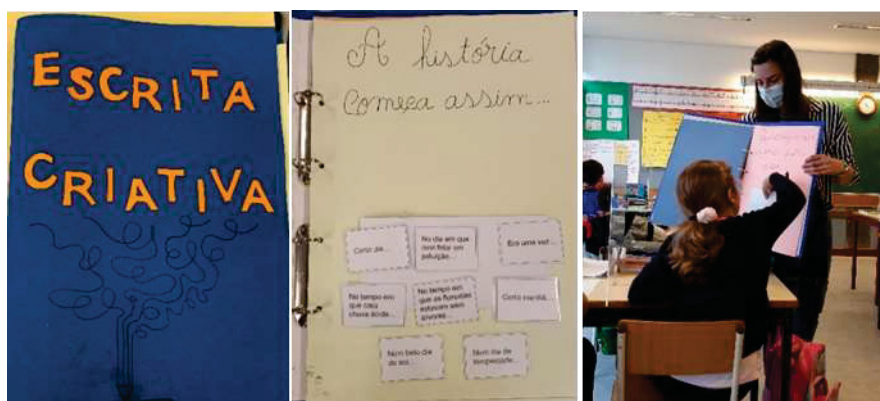


Figura 12 – Apresentação e exploração do Livro “Escrita criativa”

Uma vez que, no âmbito de um projeto escolar, os alunos tinham de criar um texto relacionado com uma aventura/passeio na natureza, aproveitou-se o recurso para esta atividade e, neste sentido, todos os cartões estavam relacionados com a natureza e as personagens eram as crianças e alguém que gostavam muito.

Assim, começou-se por apresentar ao grupo o livro de escrita criativa e, de seguida, distribuiu-se um plano de texto, de modo a que os alunos o fossem preenchendo à medida que iam retirando os cartões do livro.

Após a conclusão do plano, a turma passou à elaboração da produção escrita. Posteriormente, cada um fez a sua autocorreção, comparou-a com a correção feita pela estagiária e reescreveu o texto, atendo às correções.

O objetivo desta atividade e da utilização do recurso pedagógico foi o de ajudar os alunos a planificarem o seu texto, a organizarem as ideias presentes no mesmo, a estruturá-lo corretamente (introdução, desenvolvimento e conclusão) e, ainda, consciencializar as crianças para os erros ortográficos e de estrutura que fizeram.

Este material pedagógico despertou o interesse dos alunos para a escrita do texto, fazendo com que se mostrassem concentrados e entusiasmados para retirar os cartões do livro, lê-los e registar as informações no plano de texto/planificação.

Durante a exploração deste material, registámos alguns comentários dos alunos que mostram o seu interesse pela atividade e pelo material:

Criança P: Uau, tão grande esse livro.

Criança O: Professora, é agora que vamos utilizar esse livro?

Criança E: Posso ser a primeira a ir buscar o cartão? (Diário, 17/05/2021)

Ao longo da escrita do texto notou-se que os alunos estavam bastante concentrados, que foram seguindo a planificação e interligando as ideias presentes na mesma.

Além disso, verificou-se que a maioria dos estudantes estavam empenhados na escrita, não se limitando apenas a utilizar as ideias expostas na planificação, mas acrescentando ideias novas e escrevendo para além do mínimo de linhas exigido.

Criança O: Professora, pode-me dar mais uma folha, não cabe mais nesta.

Criança P: Posso por a minha gata a falar comigo no texto?

Criança I: Professora, noutro dia podemos escrever um texto com outros cartões?  
(Diário, 18/05/2021)

Todas os discentes conseguiram elaborar o seu texto sem grandes apoios da nossa parte, todavia, a criança M demonstrou algumas dificuldades em desenvolver os

seus textos escritos e, este não foi exceção, isto é, conseguiu articular todas as ideias apresentadas no seu plano de texto, contudo, não acrescentou mais do que uma ideia nova à sua produção escrita e teve dificuldades em construir o parágrafo da conclusão. Perante isto, consideramos que devíamos ter dado mais apoio e o incentivo a este aluno.

Em contrapartida, as crianças K e O colocaram bastantes ideias novas no texto e desenvolveram-no muito, sendo que a criança O desviou-se um pouco do tema central e a criança K focou-se na temática do texto e escreveu com facilidade.

Por fim, verificou-se que o facto de os alunos terem retirado os cartões do livro e terem feito o registo dos mesmos no plano de texto, contribuiu para uma melhor organização das ideias durante a escrita do texto e, ainda, para uma melhor estrutura do mesmo ao nível da separação dos parágrafos da introdução, desenvolvimento e conclusão.

#### *b) Jogo “Vamos explorar o texto”*

O presente material foi construído com o intuito de os alunos lerem, compreenderem e responderem corretamente às questões do texto. Assim, a área trabalhada foi a do Português.

Este jogo foi explorado no seguimento da abordagem ao conto “A menina e o burro”, de António Torrado. Iniciou-se a aula com a leitura do conto e, de seguida, realizou-se a exploração oral do texto através da utilização do recurso em questão.

Este jogo consistiu em afixar no quadro um cartaz com seis envelopes de cores diferentes, cada um dos quais continha dois/três cartões com perguntas acerca da história. Ainda, havia um dado com as seis faces pintadas de cores diferentes, cores estas que correspondiam às cores dos envelopes.

A atividade tinha como propósito levar cada aluno a lançar o dado, verificar a cor da face voltada para cima, retirar um cartão do envelope da cor correspondente, ler a questão apresentada em voz alta e responder à mesma. Caso o aluno tivesse dúvidas, podia consultar o texto e procurar a resposta à sua questão.

Esta atividade permitiu que os alunos se expressassem oralmente para dialogar sobre o conto e respetivas questões apresentadas nos cartões, tornando a exploração do texto mais dinâmica e lúdica.

Os alunos mostraram interesse e vontade em participar na atividade logo que o recurso lhes foi apresentado e mantiveram-se atentos ao longo da exploração do mesmo, de modo a ouvirem os colegas a ler e responder às perguntas.

Este recurso teve um impacto positivo junto da turma, pois, desde logo, começaram a tentar adivinhar a lógica do mesmo e suas respetivas regras. Além disso, permitiu aos alunos fazerem uma exploração em conjunto da história, de forma mais apelativa, recorrendo a um material didático.

O facto de todos participarem na atividade e de os restantes colegas mostrarem interesse e estarem atentos, permitiu que, de seguida, realizassem uma ficha de interpretação do conto com mais facilidade, uma vez que a mesma estava relacionada com a exploração feita oralmente.

De modo a comprovar o interesse e atenção dos alunos aquando da exploração do material, fomos reunindo alguns registos, tais como:

Criança E: Eu já sei, professora. A cor que sair no dado é a cor do nosso envelope (Diário, 07/06/2021).

Estagiária: Já todos vieram cá cima retirar um cartão e retirar um cartão e responder à pergunta.

Alunos: Sim!

Estagiária: Então sobraram dois cartões. Alguém vem fazer mais uma vez.

Aluno O: Eu, eu, posso ir?

Aluno I: Eu posso? (Diário, 07/06/2021).

No diário de bordo, e perante a exploração deste material, registou-se que “A exploração oral do texto correu muito bem, os alunos estavam entusiasmados para participarem na atividade. Estavam atentos e concentrados a ouvir as perguntas dos colegas e respetivas respostas dadas pelos mesmos” (Diário, 07/06/2021).

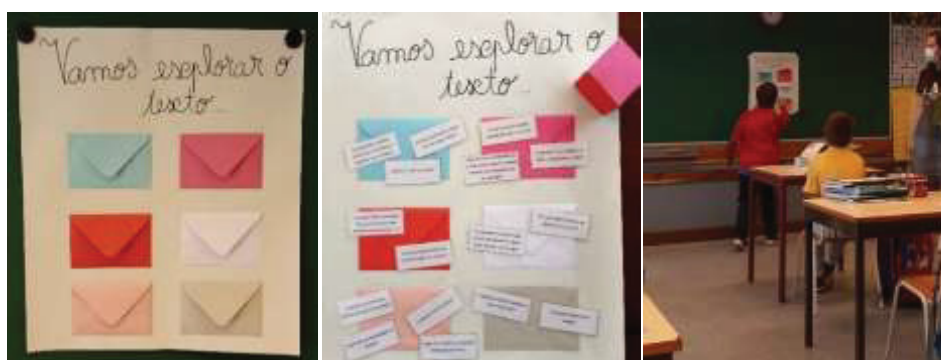


Figura 13 – Jogo “Vamos explorar o texto”

### *c) Jogo dos verbos*

Este recurso foi concebido com o objetivo de os alunos identificarem verbos da 1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> conjugação e conjugarem-nos nos três tempos verbais (presente, pretérito perfeito e futuro).

Uma vez que a aula era destinada à exploração dos verbos nos três tempos verbais, iniciou-se a mesma com um jogo sobre este conteúdo. Este recurso teve o intuito de trabalhar de forma mais lúdica o conteúdo e consistiu numa tabela plastificada, afixada no quadro, de formato A3, com cartões destacáveis com a conjugação dos verbos.

Distribuiu-se, por cada aluno, um cartão destacável e, à medida que íamos dizendo o tempo verbal e a pessoa, o aluno que tinha em sua posse o cartão com a conjugação correta tinha de o ir colocar no respetivo lugar, na tabela.

O primeiro verbo a ser conjugado pela turma foi o verbo entrar e, posteriormente, o verbo decidir. De modo a rever as conjugações dos verbos, optou-se por trabalhar verbos de conjugações diferentes.

A exploração dos verbos através da tabela e dos cartões destacáveis permitiu tornar a atividade mais dinâmica e suscitou interesse nos alunos, contribuindo para o desenvolvimento das suas aprendizagens.

Os alunos mantiveram-se em silêncio e muito atentos para nos ouvirem, acompanharem a conjugação do verbo que estava a ser mencionada e participarem, corretamente, na sua vez. Deste modo, o recurso foi enriquecedor, e notou-se que todos os alunos participaram corretamente na sua vez, demonstrando empenho e vontade de realizar a tarefa. Até mesmo os alunos C, D e H que, por vezes, são mais tímidos, estavam confiantes nas suas participações ao longo do jogo.

Assim, constatou-se que este material, apesar de simples, foi uma boa estratégia para verificar os conhecimentos das crianças relativamente àquele conteúdo. Além disso, como o número de cartões era superior ao número de alunos, quase todos pediram para ficar com o cartão que sobrava, o que revelou que estavam bastante interessados na exploração do material.

Para comprovar o interesse dos alunos pelo jogo, fomos reunindo alguns registos, tais como:

Estagiária: Muito bem, gostaram?

Turma: Sim!

Estagiária: Querem conjugar outro verbo?

Turma: Sim!

Estagiária: Então agora vamos conjugar o verbo decidir.

Criança E: Professora, agora posso ser eu a ficar com dois cartões?

Criança I: Eu também posso? (Diário, 20/05/2021).

No diário de bordo, neste dia e durante a exploração deste material, registamos o seguinte comentário: “Gostei de ver os alunos a explorarem o jogo, estavam bastante interessados e empenhados. Todos conseguiram acertar nas conjugações dos verbos” (Diário, 20/05/2021).



Figura 14 – Exploração do Jogo dos verbos

#### d) Exploração dos fantoches dos animais

Este material foi criado com o objetivo de os alunos falarem com clareza e articularem de modo adequado as palavras, construírem personagens em situações distintas e com diferentes finalidades, descreverem corretamente as características do animal e relacionarem o texto escrito com a apresentação oral. Em causa estiveram as áreas do Português, do Estudo do Meio e da Educação Artística (Expressão Plástica e Expressão Dramática).

Na sequência da exploração da temática dos animais na disciplina do Estudo do Meio, durante o ensino à distância, realizou-se um trabalho interdisciplinar com as disciplinas de Expressão Plástica/Dramática e Português, no sentido de cada aluno criar um fantoche de um animal e fazer uma pesquisa sobre as suas características (por exemplo: nome, classificação, locomoção, revestimento, alimentação, algumas curiosidades, etc.).

Dado que o ensino estava a ser à distância, enviamos para os alunos um PowerPoint com a explicação da atividade, com alguns exemplos de como podiam fazer os fantoches e com as informações que tinham de saber acerca do seu animal.

O intuito desta atividade foi contribuir para o desenvolvimento da expressão oral, uma vez que cada aluno, com o auxílio do fantoche, tinha de apresentar oralmente à turma as características do seu animal.

Esta atividade teve um impacto positivo junto do grupo e, mesmo tendo sido realizada no ensino à distância, a maioria das crianças elaborou o seu fantoche e apresentou-o na sessão síncrona destinada para tal.

Como auxílio para as suas apresentações orais, muitos dos alunos tinham o registo escrito das suas pesquisas, mais concretamente, as características dos seus animais.

Observou-se que os alunos estavam bastante entusiasmados na apresentação dos seus fantoches aos colegas e na partilha de curiosidades acerca dos mesmos, o que permitiu verificar que gostaram de realizar a atividade e, ainda, que o fantoche foi um bom recurso para alguns alunos se expressarem com mais facilidade.

Para além disso, constatou-se que as crianças estavam bastante interessadas não só nas suas apresentações, mas também nas dos colegas, pois, por vezes, faziam questões uns aos outros e, sempre que sabiam mais algum pormenor sobre outro animal, revelavam-no.

De forma a demonstrar o interesse dos alunos pela atividade, descrevemos alguns dos registos que reunimos:

Criança H (após apresentar o seu fantoche): Professora, eu fiz um texto sobre os meus gatos. Posso ler? (Diário, 30/04/2021).

Criança E: Eu sei algumas curiosidades da borboleta, posso dizer? (Diário, 30/04/2021).

No diário de bordo, neste dia e durante esta atividade, registámos que “Os alunos estavam entusiasmados nas apresentações dos fantoches. Dialogaram bastante sobre os animais, fizeram corretamente as pesquisas sobre as características dos mesmos e, ainda, apresentaram curiosidades interessantes” (Diário, 30/04/2021).

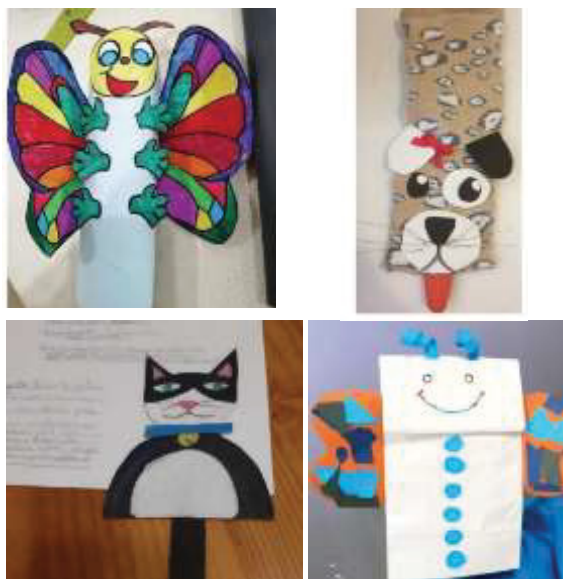


Figura 15 – Fantoques elaborados pelos alunos

*e) Caderno de atividades*

Este material foi construído com o propósito de os alunos consolidarem conteúdos de diversas áreas curriculares e desenvolverem a autonomia. Através dele foram exploradas a área do Português, a área da Matemática, a área do Estudo do Meio e a área das Expressões Artísticas (Expressão Plástica).

Este consistiu num caderno de atividades autocorretivo com dezasseis páginas de exercícios, sendo cada quatro delas destinadas a tarefas de áreas curriculares diferentes, tal como, Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressão Plástica.

Este recurso teve como intencionalidade que os discentes, sempre que terminassem as tarefas propostas antes dos colegas, pudessem ocupar o seu tempo a rever conteúdos já explorados na sala de aula, de forma livre e dinâmica. Para que os alunos utilizassem o material autonomamente, foi-lhe entregue juntamente com o caderno de atividades, um caderno com as soluções dos exercícios.

Cada criança tinha o caderno em cima da sua secretária e podia explorá-lo sempre que terminasse as tarefas pedidas, bem como nos tempos do intervalo. Apesar do caderno seguir uma ordem, as crianças eram livres de escolher as atividades que queriam realizar.

É de salientar que se teve em consideração os níveis de aprendizagem de todos os alunos da sala e, neste sentido, o caderno foi adaptado para uma criança com Necessidades Educativas Especiais. Dado que esta criança ainda não dominava a leitura

e a escrita, adequou-se as atividades para o seu nível de aprendizagem, dando assim a oportunidade de trabalhar no caderno tal como todos os seus colegas.

Este material teve um impacto bastante positivo junto da turma, pois, desde logo, os alunos mostraram-se bastante entusiasmados para terem os cadernos na sua posse e começarem a folhear.

Apesar do material ter sido explorado apenas nos momentos em que os alunos não tinham tarefas para realizar ou que já as tinham terminado, verificou-se que tinham gosto em utilizar o material, que aproveitavam todos os momentos livres para o explorar e que realizavam as atividades mostrando muita motivação, independente da área curricular.

Neste sentido, foi um material bastante benéfico, pois, para além de permitir o desenvolvimento da leitura e da escrita, promoveu a exploração de temáticas já estudadas e contribuiu para a autonomia das crianças, principalmente ao nível da correção dos trabalhos.

De modo a comprovar o interesse dos alunos pelo material didático, apresentamos alguns dos registos que reunimos:

Criança O: Professora, podemos ficar com esses livros para nós?

Criança E: Uau, tão giro!

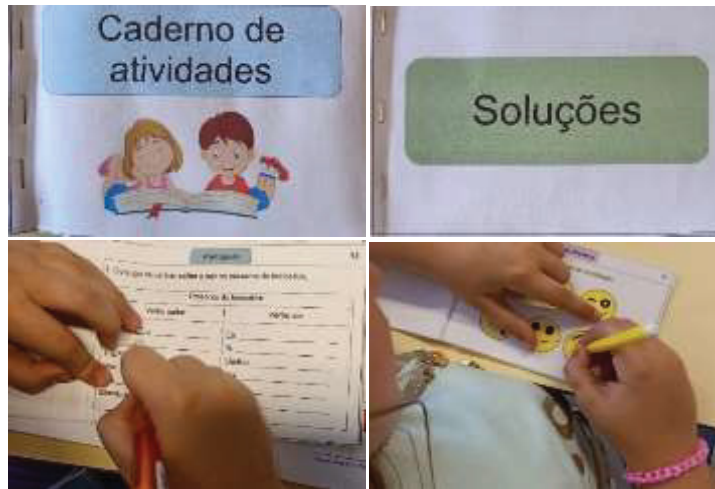
Criança I: Podemos começar a fazer os exercícios agora? (Diário, 11/06/2021).

Criança H (após finalizar a ficha de avaliação): Professora, já acabei tudo e já revi. Posso fazer alguns exercícios desse caderno?

Criança M (após finalizar a ficha de avaliação): Professora já acabei tudo. (Já com o caderno de atividades na mão) Posso usar agora para este livro? (Diário, 16/06/2021).

Alguns alunos ainda estavam a realizar a ficha de avaliação e quase todos os que já tinham terminado estavam muitos concentrados a trabalhar nos seus cadernos de atividades.

Deste modo, no diário de bordo, neste dia e durante o momento de exploração deste material, registou-se o seguinte: “Gostei de ver os alunos a verificarem as correções dos exercícios no caderno das soluções, sempre que terminavam os mesmos” (Diário, 16/06/2021).



*Figura 16 – Realização das tarefas do Caderno de atividades*

### 3.2.2. Análise das preferências dos alunos relativamente aos materiais didáticos utilizados no EP II

À semelhança do que aconteceu no final do Estágio Pedagógico I, também no Estágio Pedagógico II foi realizada uma avaliação, por parte dos alunos, sobre os materiais pedagógicos que tinham sido utilizados. Como referido no capítulo da abordagem metodológica, recorreu-se a um questionário, através do qual os alunos tinham de selecionar, de entre todos os recursos didáticos apresentados numa tabela, aqueles que mais tinham gostado de utilizar, justificando as suas respostas (cf. Figura 17).



*Figura 17* - Registo das preferências dos alunos acerca dos recursos didáticos explorados no EP II

Da análise de conteúdo efetuada às respostas dos alunos (cf. Anexo 2), foi identificada uma dimensão de análise - “Contributo dos recursos didáticos para a aprendizagem da Língua”, com uma categoria “Opinião dos alunos”, que integra três diferentes subcategorias, a saber, “Sentimentos ligados à utilização de materiais pedagógicos”, “Contributos” e “Recursos mais apelativos”.

Relativamente à subcategoria “Sentimentos ligados à utilização de materiais pedagógicos”, foram identificadas unicamente opiniões positivas face à utilização de materiais pedagógicos, registando um total de 12 unidades de registo. No geral, os alunos revelaram sempre entusiasmo com a utilização de novos recursos didáticos, mostrando interesse em explorá-los e em participar nas atividades proporcionadas pelos recursos, como se observa nas seguintes unidades de registo:

- “Gostei de fazer as atividades” (A1);
- “...para nós ficarmos felizes” (A2);
- “Eu acho giro” (A3);

- “Eu gostei desses materiais” (A8);
- “Eu gostei de todos os materiais” (A11).

Passando para a subcategoria “Contributos”, foram identificados três indicadores distintos. Assim, os materiais pedagógicos foram considerados pelas crianças como contributos:

1. “para a aprendizagem” com 12 unidades de registo, como fica registado nas seguintes frases - “Foi importante utilizar os materiais porque aprendi muito” (A6); “Porque nos ajuda muito nos exercícios” (A9); “Porque aprendemos melhor” (A11); “Prestam mais atenção e aprende-se melhor” (A13);
2. “para a diversão” com treze unidades de registo, de que são exemplo os excertos - “É uma coisa divertida” (A2); “Porque eu nunca joguei esses jogos e é muito divertido” (A4); “Foram muito divertidos” (A5); “Tem piada” (A6);
3. e como contributo “simultaneamente para a aprendizagem e para a diversão” com 3 unidades de registo, como referem as seguintes crianças - “Ajudou-me a aprender com diversão” (A5); “Porque ajuda-nos a aprender e a divertir” (A14); “As professoras transformaram diversão em aprendizagem e a escola é para aprender” (A8).

Perante isto, constatamos que os alunos perceberam e tiveram a noção de que os recursos didáticos explorados na sala de aula tinham o intuito de contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos e para a promoção de aprendizagens. Para além disso, reconheceram que os recursos tiveram uma vertente lúdica, que lhes proporcionava diversão e, ainda, que, por vezes, conseguiam aprender e divertir-se em simultâneo.

Relativamente à última subcategoria, nomeadamente, onde foram indicados os “Recursos mais apelativos”, identificámos dois indicadores - “Tipos de recursos”, com 5 unidades de registo, e “Efeitos da sua utilização”, com 3 unidades de registo. Com base nestes indicadores, percebemos que houve certos tipos de materiais que suscitaram mais interesse nos alunos do que outros e, considerando as diferentes unidades de registo presentes no primeiro indicador, entendemos que os jogos foram o tipo de recurso mais mencionado pelos alunos, como sendo aquele de que mais gostaram de explorar e, também, referiram o facto de, por vezes, ficarem mais atentos para aprenderem quando se recorre a recursos didáticos na sala de aula.

Assim, no indicador “tipo de recursos”, encontramos respostas como:

- “Foi mais emocionante vídeos e jogos” (A1);
- “É uma aventura os vídeos, PowerPoint, jogos e outras atividades” (A5);
- “porque as crianças gostam de vídeos, jogos e outras atividades do género” (A8);
- “Fico mais atenta em jogos” (A10);
- “Sim, principalmente em jogos” (A14).

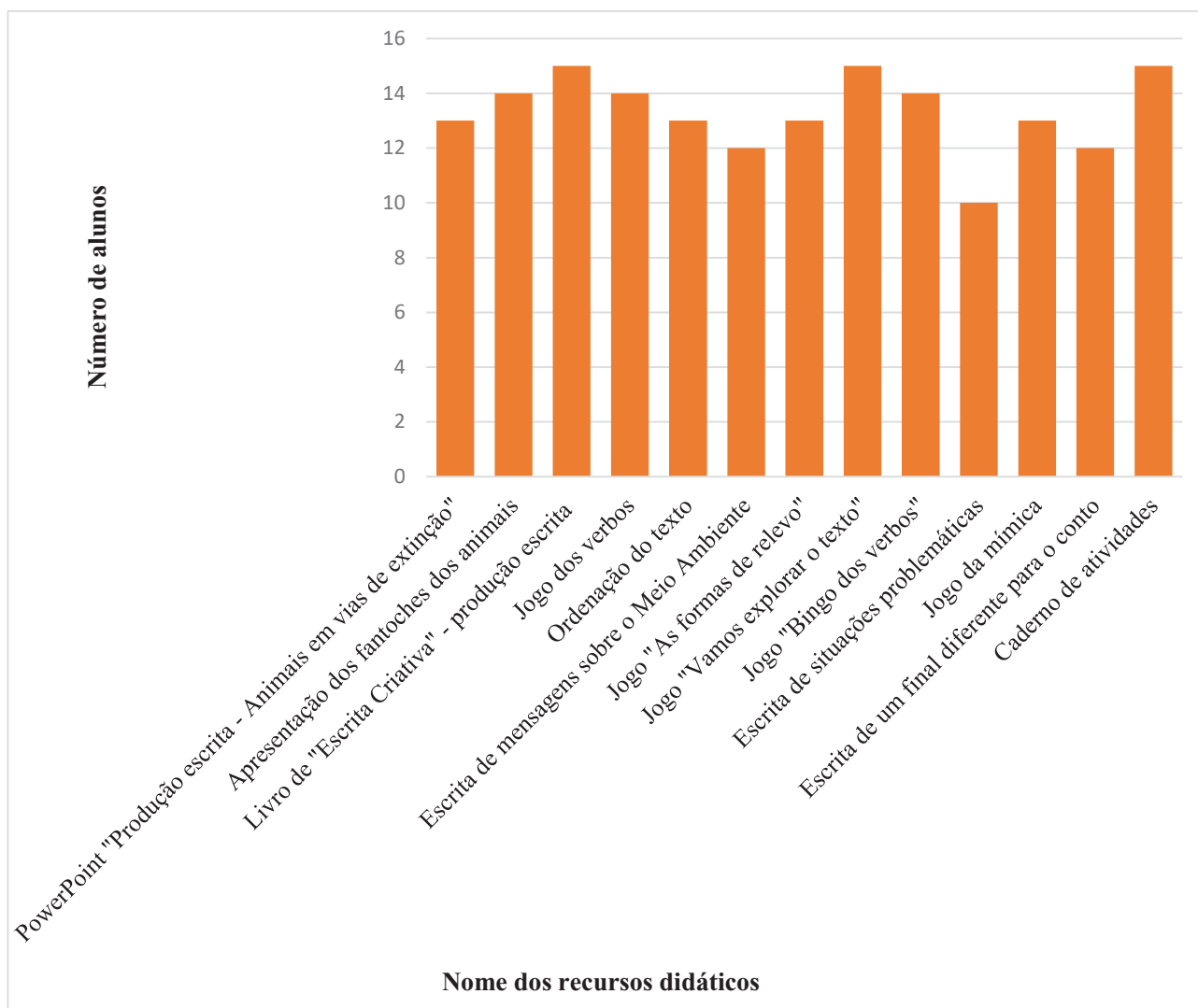
No indicador “efeitos da sua utilização, os alunos referiram, por exemplo:

- “Eu fico atenta porque quero aprender e gosto” (A2);
- “Fico concentrado para aprender a matéria” (A3);
- “Sim, prometo que fico atento às aulas” (A6).

Para complementar as ideias apresentadas nesta análise, fizemos uma análise das preferências dos alunos relativamente aos recursos didáticos utilizados ao longo do estágio relacionados com o domínio da Língua, assim, recorremos a uma tabela que, num dos lados, apresentava os recursos didáticos e suas respetivas designações e, no outro lado, havia espaço para as crianças assinalarem aqueles que mais gostaram de explorar.

Para facilitar a interpretação dos dados recolhidos, organizámos toda a informação no gráfico 2.

Gráfico 2 - Preferência dos alunos em relação aos recursos didáticos utilizados no EP II



Analisando o gráfico, observamos que todos os materiais obtiveram dez ou mais preferências dos alunos, pelo que se conclui que, no geral, a maioria dos materiais explorados tiveram um impacto positivo junto deles e chamaram a atenção da turma.

Quanto aos recursos que as crianças mais gostaram de explorar, identificamos o livro de “Escrita Criativa” (15), o jogo “Vamos explorar o texto” (15), o “Caderno de atividades” (15), a apresentação dos fantoches (14), o jogo dos verbos (14) e o jogo “Bingo dos verbos” (14). De um modo geral, e com base nas preferências dos alunos, notámos que a escolha destes materiais deveu-se ao facto de os mesmos serem recursos dinâmicos e que auxiliaram os alunos nas suas aprendizagens. Para além disso, constatámos que os alunos ficavam mais motivados e interessados nas atividades quando apresentávamos materiais manipuláveis. Por outras palavras, o que queremos transmitir

é que os alunos sentiam bastante entusiasmo ao ver, explorar e manipular os materiais e, deste modo, verificamos que esta é uma característica comum a todos os materiais que as crianças selecionaram como os que mais gostaram.

Assim, e dando seguimento a esta ideia, faremos uma pequena abordagem às características dos recursos que registaram maior número de preferências.

Deste modo, começamos pelo livro de “Escrita Criativa”. Este, logo que foi apresentado, captou a atenção dos alunos, tanto pelo seu tamanho grande e pelas cores que continha, bem como pela dinâmica de escrita que proporcionou. Os alunos ficaram muito entusiasmados ao serem eles a manipularem e retirarem, de cada uma das páginas do livro, cartões que apresentavam ideias e que iam formando os seus textos sendo que, de seguida, apenas tinham de interligar as ideias de forma correta, criando um texto coeso.

O jogo “Vamos explorar o texto”, suscitou bastante interesse nos alunos por permitir a exploração de uma obra literária de forma diversificada, isto é, em vez de ser através de um momento de perguntas e respostas entre professor e alunos, foi através da exploração de um recurso didático. Este recurso captou a atenção dos alunos e motivou-os a participarem na exploração do texto, pois todos queriam lançar o dado, verificar a cor que saíra no mesmo, retirar um cartão de um dos envelopes, ler a questão apresentada e respondê-la. Ainda, notou-se que a turma estava em silêncio à espera da sua vez para explorar o recurso e prestavam atenção às questões lidas e respondidas pelo colega que estava no centro, mostrando, desta forma, entusiasmo pelo material didático.

O “Caderno de atividades”, por um lado, pelo facto de englobar um conjunto de atividades de diferentes áreas curriculares, e por ser um caderno com cores apelativas, pequeno e fácil de transportar, fez com que os alunos mostrarem interesse pelo mesmo. Por outro lado, por possibilitar um manuseio e exploração livre e por poder ser explorado a qualquer momento, desde que os alunos não tivessem trabalhos a realizar, permitiu que eles se empenhassem na concretização dos exercícios apresentados e fossem autónomos nas correções dos mesmos. Observamos que todos os alunos, sempre que possível, exploravam o caderno e realizavam com dedicação as diversas tarefas.

A apresentação dos fantoches foi uma atividade dinâmica, desde a sua construção, com a possibilidade de recorrerem a diferentes materiais e técnicas de Expressão Plástica e serem imaginativos e criativos, até à sua apresentação, pois os alunos estavam inquietos para mostrar à turma os seus fantoches e apresentarem/dialogarem acerca das características dos mesmos. Segundo Faure e Lascar (1982, p.11) “(...) a expressão dramática se define por uma dupla necessidade: expressão e comunicação. Há, pois,

expressão dramática sempre que alguém se exprime pelo gesto e/ou pela palavra, para os outros, com prazer”. Ou seja, a criança ao mesmo tempo que manipulava o seu fantoche, apresentava oralmente as características do mesmo, exprimia as suas ideias e sentimentos, mostrando-se à vontade na sua apresentação aos colegas.

Na perspectiva de Leenhardt (1974, citado por Rodrigues, 2012, p. 20), “o recurso ao fantoche é uma expressão libertadora e é muito rica para o desenvolvimento das competências sociais”, e, tal como foi notório, esta atividade fez com que até os alunos mais tímidos se expressassem com facilidade e entusiasmo, por estarem acompanhados pelos seus fantoches.

O jogo dos verbos permitiu realizar uma dinâmica de grupo, em que todos participaram na conjugação de verbos, de forma organizada e motivada. Também, quando os alunos receberam os cartões com as conjugações verbais, começaram a ficar curiosos e a prever qual o momento em que iam colocar o seu cartão no cartaz, notando-se que, mesmo os alunos que tinham mais dificuldades neste conteúdo, participaram com entusiasmo e sem receio de errar.

Por fim, no jogo do “Bingo dos verbos”, criou-se um momento de diversão e, ao mesmo tempo, de aprendizagem, pois os alunos estavam bastante concentrados a ouvir as conjugações dos verbos e a conjugá-los, posteriormente, verificar se tinham aquela conjugação no seu cartão e fazerem bingo. Verificamos que os alunos conheciam o jogo do bingo, mas não esta versão com os verbos, o que suscitou interesse logo de imediato e, pelo facto de ser um jogo onde existia um vencedor, todos estavam empenhados para responder e vencer.

Assim, compreende-se que os materiais preferidos dos alunos fossem por si só manipuláveis ou contivessem objetos possíveis de manipular, conforme salienta Souza (2007, p.113) “manipulando materiais concretos o aluno envolve-se fisicamente em uma situação de aprendizagem ativa”. Além disso, constatamos que, através da sua exploração, os alunos aprenderam de forma mais significativa, mostrando bastante interesse pelos recursos e integrando-se com entusiasmo nas atividades.

Deste modo, os materiais contribuíram para o desenvolvimento de aprendizagens e competências nas diferentes áreas, sobretudo, ao nível da linguagem oral e escrita, que era um dos propósitos das atividades desenvolvidas.

Em suma, depreende-se que mesmo os recursos com menos preferências, suscitaram interesse nos alunos durante a sua utilização e/ou exploração e contribuíram

para promover aprendizagens, contudo não captaram tanto a atenção das crianças, como aqueles que foram mais selecionados por elas.

Desta forma, repare-se que de entre os recursos didáticos menos escolhidos estão: o PowerPoint “Produção escrita – Animais em vias de extinção” - ordenação do texto, escrita de mensagens sobre o Meio Ambiente, jogo “As formas de relevo”, escrita de situações problemáticas e a escrita de um final diferente para o conto. Analisando estes recursos, percebemos que todos têm uma característica em comum, isto é, que todos estão relacionados com a escrita. Perante isto, notamos que, apesar da maioria dos alunos ter escrito com entusiasmo os seus textos, mensagens, enunciados de problemas, etc., os recursos didáticos utilizados não se revelaram apelativos e as atividades realizadas também não foram tão dinâmicas como as anteriormente descritas, pelo que os alunos não se mostraram tão motivados para a escrita. Ou seja, percebemos que, por um lado, os alunos que tinham gosto pela escrita e escreviam textos com alguma facilidade, independentemente do tipo de texto a escrever e/ou atividade a realizar, continuavam a fazê-lo sempre com motivação e com alguma autonomia, e que os alunos que apresentavam algumas dificuldades na ligação e organização de ideias no texto e no seguimento correto da sua estrutura, continuaram a precisar de ser mais orientados e motivados para conseguirem construir os seus textos e torná-los mais dinâmicos.

Assim sendo, depreende-se que os materiais didáticos mais atrativos e dinâmicos, foram aqueles que mais incentivaram os alunos a participar ativamente nas atividades, principalmente no que diz respeito à escrita. Ora, o livro de escrita criativa, sendo um material apelativo e manipulável suscitou bastante interesse e auxiliou as crianças durante a escrita, sendo que todas estavam focadas e empenhadas na escrita do texto. Já os restantes materiais que também incidiram no desenvolvimento da escrita, não obtiveram tanto sucesso, uma vez que não captaram a atenção das crianças, a não ser no momento da sua exploração.

## **Síntese**

Ao longo deste capítulo, apresentamos os materiais pedagógicos que permitiram o desenvolvimento de atividades ao longo das práticas pedagógicas. Os materiais pedagógicos foram sempre planeados e contruídos de modo a contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, para motivar as crianças e promover o desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à escrita.

Em geral, ao longo dos estágios fomos sempre refletindo sobre as necessidades/dificuldades e interesses dos alunos, adequando as nossas práticas e recorrendo a recursos didáticos, de forma a potenciar as aprendizagens nas crianças.

Concluimos que os materiais didáticos contribuíram de forma bastante positiva para o desenvolvimento de competências nos diversos domínios da Língua e que as crianças se mostraram sempre entusiasmadas e empenhadas em explorar os materiais pedagógicos e em realizar as atividades desencadeadas pelos mesmos.

## Capítulo IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento final, torna-se fulcral refletir, tanto a nível pessoal como profissional, acerca do trabalho desenvolvido em ambos os contextos educativos, ao longo do nosso percurso de formação.

Durante todo este processo de formação, fomos desenvolvendo competências que contribuíram para uma ação educativa mais rica, isto é, tornamo-nos mais assertivas, confiantes, comunicamos e relacionamo-nos com os intervenientes educativos, pensamos de forma mais crítica sobre a nossa ação educativa e recorremos a diferentes estratégias durante o processo de ensino-aprendizagem, de modo a motivar os alunos e a permitir que os mesmos adquirissem conhecimentos e competências através das aprendizagens realizadas.

Deste modo, durante os Estágios Pedagógicos I e II tivemos sempre em conta as necessidades/interesses das crianças e dos alunos e as aprendizagens a desenvolver nas diversas áreas e domínios curriculares, de modo a promover atividades e a explorar materiais pedagógicos que as levassem a aprender com sucesso.

Consideramos que ambos os grupos de crianças mostraram sempre interesse nos materiais didáticos levados para a sala de atividades/aula, explorando os mesmos com entusiasmo e participando ativamente nas atividades desenvolvidas.

No que respeita às atividades e materiais didáticos utilizados para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, salienta-se que estes contribuíram de forma bastante positiva para o desenvolvimento de competências e aprendizagens significativas, tanto nas crianças da Educação Pré-Escolar como do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A nível da oralidade, em ambos os contextos educativos, demos diversas oportunidades às crianças para comunicarem, permitindo uma maior interação oral entre elas, que as levassem a expressar as suas opiniões e sentimentos, formulassem questões, entre outros aspetos relacionados com a expressão e comunicação. Em específico, na EPE as crianças foram incentivadas a recontar histórias, responder a perguntas elaboradas por nós relativamente às histórias lidas e dialogar sobre diversas temáticas abordadas na sala de atividades, expressando os seus conhecimentos e colocando as suas dúvidas. No 1.º CEB, os alunos apresentaram trabalhos individualmente ou em grupo, debateram ideias, exploraram e interpretaram textos oralmente, entre outros aspetos intrínsecos às atividades desenvolvidas e aos materiais pedagógicos explorados.

Quanto à escrita, na EPE realizámos diversas atividades que permitiram o reconhecimento e identificação de letras, de palavras de quotidiano, a formação de palavras com recurso a materiais pedagógicos, a escrita do seu nome e escrita de outras palavras/frases, contribuindo para que as crianças se apercebessem da funcionalidade da escrita e de questões a ela inerentes. Ainda, a nível da leitura, as crianças exploraram livros, pictogramas de canções, fizeram leitura imagéticas, etc.

No 1.º CEB, e no que respeita ao domínio da leitura e da escrita, procedeu-se à escrita de textos com recurso a materiais pedagógicos, à reescrita de textos, à elaboração de cartazes, à exploração de jogos que contactavam com a escrita, à leitura de textos, leitura e exploração de obras literárias, etc. Atividades estas que permitiram desenvolver diversas competências nas várias vertentes da Língua.

Deste modo, e considerando as atividades desenvolvidas ao longo das intervenções, importa agora analisar os objetivos orientadores das nossas práticas educativas, para constatar em que medida os mesmo foram alcançados.

No que concerne aos objetivos: *“Observar os contextos educativos da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de modo a compreender as características das crianças, relativamente ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita”* e *“Planificar, tendo em conta as necessidades de cada criança e os diferentes níveis de aprendizagem das mesmas”*: as primeiras semanas de estágio foram dedicadas à observação das crianças e registos sobre o seu desenvolvimento, além disso, foi nos dada informação sobre cada criança pela educadora/professora cooperante. No entanto, ao longo das intervenções continuamos a observar as crianças e a recolher informações relativamente aos seus desempenhos e desenvolvimento nas diversas áreas, dando especial destaque ao desenvolvimento nas vertentes da língua.

Com base nas observações e registos que realizámos, planificamos as nossas intervenções, desenvolvemos atividades e recorremos a recursos didáticos, atendendo às necessidades/dificuldades e interesses das crianças, pois, tal como afirma Cró (1998, p. 37) *“O educador é talvez o melhor colocado para planificar o desenvolvimento das tarefas, já que é ele que dispõe de informações recentes e directas relativamente aos alunos (...)”*. Mais acrescenta Zabalza (1994a), que planificar é *“transformar e modificar o currículo para o adequar às características particulares de cada situação de ensino”* (p. 54).

Em relação ao objetivo: *“Desenvolver práticas pedagógicas recorrendo à utilização de recursos pedagógicos, de forma integradora e coerente”*: tanto no estágio

em contexto de Educação Pré-Escolar, como no estágio no 1.º CEB, proporcionamos atividades e recorremos a materiais pedagógicos, para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento da oralidade e da escrita das crianças. Contudo, importa realçar que os materiais pedagógicos que foram utilizados tiveram uma finalidade pedagógica e estavam contextualizados e adequados às atividades e/ou aprendizagens a desenvolver. De acordo com Zabalza (1994a, p. 183) o ensino deve auxiliar-se de materiais pedagógicos, porém, estes devem ser bem utilizados, de modo a permitir “a melhoria da qualidade do ensino, o rendimento e a satisfação pessoal do aluno” e, refere ainda que se existir um ensino de qualidade “será porque os meios foram bem seleccionados e (...) adequados às necessidades (...)”.

No que respeita aos objetivos: “*Refletir acerca das potencialidades dos recursos pedagógicos utilizados na promoção do desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças*” e “*Compreender de que forma os recursos pedagógicos são importantes para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita nas crianças*”: consideramos que os recursos utilizados favoreceram o desenvolvimento da oralidade em ambos os contextos educativos. Na EPE verificou-se que antes e durante a exploração dos recursos, as crianças dialogavam sobre os mesmos e questionavam acerca de letras, palavras, imagens, etc. Para além dos recursos terem favorecido uma maior interação oral das crianças com os colegas, contribuíram também para um maior contacto com a escrita, identificando letras, associando palavras a imagens, formando palavras, conhecendo o sentido direcional da escrita, associando palavras que rimavam, entre outros aspetos. Neste sentido, apercebemo-nos que houve uma evolução em algumas crianças que ainda não tinham determinadas competências desenvolvidas e que, nas que já possuíam mais conhecimentos acerca da escrita, conseguimos, através dos recursos, despertar a sua curiosidade e aumentar o seu gosto pela escrita.

Quanto ao 1.º CEB averiguamos que os alunos mostravam bastante interesse quando utilizávamos recursos didáticos na sala de aula, ficavam atentos, dialogavam e partilhavam conhecimentos acerca das temáticas relacionadas com o material pedagógico. Ainda, recorremos a materiais que incentivaram e auxiliaram os alunos na escrita de textos, verificando que os mesmos foram fundamentais para o desenvolvimento desta atividade.

Acerca do objetivo: “*Refletir sobre as reações das crianças aquando da utilização de recursos pedagógicos na sala de aula, quer na Educação Pré-Escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico*”: tendo em conta que este objetivo se relaciona com a

investigação realizada no âmbito da temática deste relatório, concluímos que tanto na Educação Pré-Escolar, como no 1.º Ciclo do Ensino Básico, as crianças mostraram-se sempre entusiasmadas durante a utilização de recursos didáticos, revelando um forte interesse pela sua exploração, ficavam mais motivadas quando os mesmos eram dinâmicos e integravam-se e participavam facilmente e ativamente nas atividades. Além disso, salientamos o facto de as crianças terem referido somente opiniões positivas acerca dos materiais utilizados, o que permite perceber que os mesmos foram importantes para as crianças e benéficos, também porque revelaram que os materiais explorados foram promotores de aprendizagens, tanto para aprendizagens gerais como para aprendizagens relacionadas com os domínios da língua e que, ao mesmo tempo, estes também contribuíam para a sua diversão.

Sintetizando, verificamos que, em ambos os contextos educativos, e com a utilização de recursos didáticos, as crianças sentiam-se mais confiantes e motivadas para participarem nas atividades e desenvolverem aprendizagens, uma vez que os recursos chamavam à atenção das mesmas e permitiam que aprendessem de forma mais dinâmica.

Finalmente o objetivo: *“Perceber quais as características dos materiais pedagógicos que são melhores promotoras do interesse das crianças pela linguagem oral e escrita”*: ao longo dos estágios fomos refletindo sobre os recursos explorados na sala de aula e com base nas opiniões dos alunos de ambos os contextos educativos, percebemos que as crianças mostravam muito interesse por materiais manipuláveis, pois gostavam de tocar no material e explorá-lo, para além disso, os materiais com imagens, diferentes cores e dimensões maiores também atraíam bastante a atenção das crianças, fazendo com que tivessem vontade de participar nas atividades. Tal como afirma Karling (1991), “o aluno que vê, que toca, que manipula os objetos, que realiza as experiências, que age sobre os objetos tem mais facilidade de compreender. Desta forma, a aprendizagem torna-se mais real, mais concreta, mais significativa” (p.190).

Em suma, aferimos que o uso de materiais pedagógicos adequados às características das crianças e ao contexto educativo promovem aprendizagens e contribuem para que as crianças aprendam mais facilmente e de forma significativa. Neste seguimento, esses materiais despertam um grande interesse e curiosidade nas crianças, fazendo com que as mesmas se integrem com entusiasmo e empenho nas atividades e na exploração dos materiais didáticos utilizados na sala.

No geral, consideramos que todo o trabalho desenvolvido com base na temática investigativa foi bastante benéfico e que, em ambos os contextos de ensino, utilizamos

materiais pedagógicos que contribuíram para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita nas crianças.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, L., Sousa, F., Gonçalves, L., Medeiros, C., & Carvalhinho, C. (2011). *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*. Açores: Secretaria Regional da Educação e Formação: Direcção Regional da Educação e Formação.
- Alves, C. & Morais, C. M. (2006). Recursos de apoio ao processo de ensino e aprendizagem da matemática. In Vale, I., Pimentel, T., Barbosa, A., Fonseca, L., Santos, L. & Canavarro, P. (Orgs.), *Números e Álgebra: na aprendizagem da matemática e na formação de professores*, 335-349. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Secção de Educação Matemática.
- Alves Martins, M., Mata, L., & Silva, C. (2014). Conceptualizações sobre linguagem escrita – Percursos de investigação. *Revista Análise Psicológica*, 32 (2), 135-143.
- Alves Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alves, P. E. D. (2005). *A escrita colaborativa à distância em inglês língua estrangeira*. Universidade de Aveiro: Departamento de Didática e Tecnologia Educativa.
- Anjos, S. R.; Martins, L. & Fortuna, J. L. (2018). Jogos educativos elaborados em uma escola pública estadual. *Revista Ciências & Ideias*, 9, 81-93.
- Aragonés, J. P. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: Editorial Arco/Libros-La Muralla, S. L.
- Arends, R. (1999). *Aprender a Ensinar*. Madrid: McGraw-Hill.
- Armas, A. G. (2009). Los materiales didácticos en el aula. *Temas para la Educación - revista digital para profesionales de la enseñanza*, 5,1-7.
- Barbeiro, L. (1998). *O jogo no ensino-aprendizagem da língua*. Leiria: Legenda – Edição e Comunicação, Lda.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora: Portugal.
- Castro Neves, M. & Alves Martins, M. (2000). *Descobrimos a linguagem escrita*. Lisboa: Escolar Editora.

- Correia, V. (1995). *Recursos Didáticos*. Aveiro: Companhia Nacional de Serviços, S.A.
- Cró, M. d. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Educadores/Professores. Estratégias de Intervenção*. Porto: Porto Editora.
- Downing, J. (1987). A influência da escola na aprendizagem da leitura. In Ferreiro, E. & Palacio, M. G. (coord.). *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Dias, M. I. S. (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria, INDEA.
- Diatta, A. (2016). *Abordagem Comunicativa e Avaliação no Processo de Ensino/Aprendizagem de Português e Língua Estrangeira no Senegal*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa: Faculdade de Letras.
- Duarte, I. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. Lima, & J. Pacheco (Org.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*, pp.105-126. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Faure, G., & Lascar, S. (1982). *O Jogo Dramático na Escola Primária*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Ferraz, I. P. R. (2011). *Consciência Fonológica: Uma competência linguística fundamental na transição do Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Universidade da Madeira.
- Ferreira, S. (2007). *Os recursos didáticos no processo: Estudo de caso da Escola Secundária Cónego Jacinto*. Universidade Jean Piaget de Cabo Verde: Campos Universitário da Cidade da Praia. Retirado de <http://bdigital.unipiaget.cv:8080/jspui/bitstream/10964/142/1/Sheila%20Ferreira.pdf>.

- Ferreiro, E. (1987). Os processos construtivos da apropriação da escrita. In Ferreiro, E. & Palacio, M. G. (coord.). *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Formosinho, J. (Coord.) (2009). *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-387.
- Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gaitas, S. M. P. (2013). *O ensino da leitura e da escrita no 1.º ano de escolaridade - Os resultados dos alunos em leitura*. Tese de Doutoramento. Lisboa: ISPA.
- Graells, P. M. (2000). *Los Medios Didácticos*. Facultad de Educación UAB. Retirado de <http://peremarques.pangea.org/medios.htm>.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Gomes, M. (2013). *Abordagens à Escrita: Do Programa de Português aos Manuais do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Gómez, G. R.; Flores, J.G. & Jiménez, E.G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gubert, R., & Machado, M. (2009). *A Prática Docente e o Novo Paradigma Educacional Virtual*, In III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Brasil.
- Iborra, C. P. (2017). *La evaluación del aprendizaje en educación infantil*. Madrid: Anaya educación.
- Jardimino, J. R. L. & Barbosa, N. F. M. (2012). Formação inicial e estágio: uma reflexão sobre o conceito de "professor-reflexivo". *Revista Diálogo Educacional*, 12 (37), 763-781.
- Karling, A. A. (1991). *A Didática Necessária*. São Paulo: Ibrasa. Retirado de: <https://docplayer.com.br/16640779-A-didatica-necessaria.html>

- Loughlin, C. E. & Suina, J. H. (1995). *El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización*. España: Ediciones Morata, S. L.
- Lopes, V. A. (2015). *Os caminhos da diferença no contexto das aulas de canto: Docentes e discentes no interior das práticas curriculares*. Tese de Doutoramento. Porto: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2015). *Programa e Metas Curriculares do Português no Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Mira Leal, S. & Araújo e Sá, M. H. (2005). Poder e Linguagem na aula de língua materna. Um projecto de investigação-acção com professores estagiários de Português. In Alarcão, I.; Cachapuz, A.; Medeiros, T. & Jesus, H. P. (Orgs.), *Supervisão: Investigações em contexto educativo*, pp. 233-259. Aveiro: Universidade de Aveiro/ Governo Regional dos Açores.
- Monteiro, C., Viana, F., Moreira, E., & Bastos, A. (2013). Avaliação da competência comunicativa oral no Ensino Básico: Um estudo exploratório. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(2), 111-138.
- Niza, S. (1998). *Criar o gosto pela Escrita: Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Perrenoud, P. (1997). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância, In *Relatório de Estudo - A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Conselho Nacional de Educação, consultado em: <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf>.

- Pacheco, J., & Flores, M. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Reis, C. (coord), Dias, A.; Cabral, A.; Silva, E.; Viegas, F; Bastos, G.; Mota, I.; Segura, J. & Pinto, M. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ribeiro, E. A. (2008). A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. *Revista Evidência, 4*, 129-148.
- Rodrigues, L. F. (2012). *Os Fantoches na Educação Pré-Escolar e o desenvolvimento de competências sociais*. Relatório de Estágio. Castelo Branco: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Santos, O. K. C. & Belmino, J. F. B. (s.d.) *Recursos didáticos: uma melhoria na qualidade da aprendizagem*. Disponível em: <https://docplayer.com.br/6373506-Recursos-didaticos-uma-melhoria-na-qualidade-da-aprendizagem.html>.
- Sartori, V. & Fialho, F. A. P. (2009). Desenvolvimento da criatividade no ensino básico: o papel do professor como facilitador do processo criativo. *XIX Congreso Latinoamericano y del Caribe Sobre Espiritu Empresarial, Brasil, 1-19*. [https://repository.icesi.edu.co/biblioteca\\_digital/bitstream/10906/1885/1/8.pdf](https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/1885/1/8.pdf)
- Serrão, E. M. F. L. (2009). *O educador de infância e o jogo no desenvolvimento da criança*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Silva, I. L.; Marques, L.; Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DGE.
- Silva, M. (2007). Atividades de consciência linguística no Jardim-de-Infância: o quê, como e para quê? *Revista Cadernos de Estudo, 6*, 43-52.
- Silva, M. N. (2015). *O meio envolvente como um contributo para a ação pedagógica*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Sim-Sim, I. (2002). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In Carvalho, A. D. (org.). *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.

- Sim-Sim, I.; Silva, A. C.; & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Souza, S. E. (2007). *O uso de recursos didáticos no ensino escolar*. In I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2014). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios: segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor-Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Teixeira, R. C. (2016). *Promoção da Interdisciplinaridade na Aprendizagem das Crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico através do Uso de Materiais Didáticos*. Dissertação de Mestrado. Universidade dos Açores.
- Vegas, R. A. M. (2015). *Recursos didáticos en Lengua y Literatura: El desarrollo del lenguaje en la educación infantil*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Velasquez, M. (2007). *Percursos desenvolvimentais de leitura e escrita: estudo longitudinal com alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Viana, F. L. P. (2006). As rimas e consciência fonológica. Conferência proferida no Encontro de Professores Intervenientes em Bibliotecas Escolares e Centros de Recursos, organizado pelo Centro de Formação Maria Borges de Medeiros (Lisboa), nos dias 4, 5 e 6 de dezembro, e subordinado ao tema “Promovendo a competência leitora”. Inicialmente publicado em [http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=60&fileName=artigo\\_rimas.pdf](http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=60&fileName=artigo_rimas.pdf). Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11780/1/As%20rimas%20e%20a%20Conci%c3%aancia%20fonol%c3%b3gica.pdf>
- Vicuña e Fernández (s.d.). La organización del espacio, de los materiales y del tiempo. In Sacristán, M. J., (coord.). *Didáctica de la educación infantil*. Espanha: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

- Zabalza, A. (1994a). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. A. (1994b). *Diários de aula: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto Editora: Portugal.

### **Legislação consultada**

- Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro - Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto: Perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto: Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.
- Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto: Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

## ANEXOS

Anexo I - Análise das entrevistas realizadas às crianças da Educação Pré-Escolar

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicadores	UC (UR)	UR (indicador)	UR (subcategoria)	UR (categoria)
Contributo dos recursos didáticos para as aprendizagens das crianças	1. Opiniões das crianças sobre os recursos didáticos	1.1. Sentimentos ligados à utilização dos recursos	1.1.1. Opiniões positivas	C1 - 1 C2 - 2 C3 - 1 C6 - 2 C8 - 1	7	12	32
			1.1.2. Interesse pela dinâmica do recurso	C1 - 1 C6 - 1 C7 - 2 C9 - 1	5		
			1.2.1. Para a aprendizagem em geral	C2 - 2 C3 - 1 C6 - 2 C7 - 1	6		
			1.2.2. Para aprendizagens específicas	C1 - 1 C3 - 1 C4 - 1 C5 - 1 C7 - 1 C8 - 1 C9 - 2	8		
		1.2.4. Para a diversão	C3 - 1 C4 - 1 C5 - 2 C6 - 2	6	20		

Anexo 2 - Análise dos questionários realizados aos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicadores	UC (UR)	UR (indicador)	UR (subcategoria)	UR (categoria)
Contributo dos recursos didáticos para a aprendizagem da Língua	1. Opinião dos alunos	1.1. Sentimentos ligados à utilização de materiais pedagógicos	1.1.1. Opiniões positivas	A1-1 A2-1 A3-1 A4-1 A8-2 A10-2 A11-1 A13-2 A14-1	12	12	12
			1.2. Contributos	1.2.1. Para a aprendizagem	A1-1 A2-1 A3-2 A5-1 A6-2 A8-1 A9-2 A11-1 A13-1	12	
			1.2.2. Para a diversão	A2-1 A4-1 A5-1 A6-2 A7-2 A9-1 A10-1 A11-1 A12-1 A13-1 A15-1	13	3	
			1.2.3. Simultaneamente para a aprendizagem e para a diversão	A5-1 A8-1 A14-1	3		8
		1.3. Recursos mais apelativos	1.3.1. Tipos de recursos	A1-1 A5-1 A8-1 A10-1 A14-1	5	3	
			1.3.2. Efeitos da sua utilização	A2-1 A3-1 A6-1	3		

**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**  
**Faculdade de Ciências Sociais e**  
**Humanas**

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