



**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**

**APRENDENDO A LÍNGUA EM COOPERAÇÃO:**  
**ATIVIDADES, POTENCIALIDADES E CONSTRANGIMENTOS**

**Sara Cláudio Pavão**

**Sob orientação científica da Professora Doutora Susana Mira Leal**

**Ponta Delgada, abril de 2013**



**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

## **RELATÓRIO DE ESTÁGIO**

**APRENDENDO A LÍNGUA EM COOPERAÇÃO:**  
**ATIVIDADES, POTENCIALIDADES E CONSTRANGIMENTOS**

**Sara Cláudio Pavão**

Relatório de Estágio apresentado na Universidade dos Açores com vista à obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico sob orientação científica da Professora Doutora Susana Mira Leal.

**Ponta Delgada, abril de 2013**

À minha família,

por me mostrar todos os dias que o mais importante era o porque



**Porque**

**Porque os outros se mascaram mas tu não**

**Porque os outros usam a virtude**

**Para comprar o que não tem perdão**

**Porque os outros têm medo mas tu não**

**Porque os outros são os túmulos caiados**

**Onde germina calada a podridão.**

**Porque os outros se calam mas tu não.**

**Porque os outros se compram e se vendem**

**E os seus gestos dão sempre dividendo.**

**Porque os outros são hábeis mas tu não.**

**Porque os outros vão à sombra dos abrigos**

**E tu vais de mãos dadas com os perigos.**

**Porque os outros calculam mas tu não.**

*in Mar Novo, Sophia de Mello Breyner Andresen*

## AGRADECIMENTOS

Todo este trabalho foi realizado sobre um trajeto enriquecedor a nível profissional e pessoal, sendo assim quero agradecer a todos os que contribuíram para que o conseguisse desenvolver.

À Professora Doutora Susana Mira Leal, na qualidade de minha orientadora, por acreditar em mim e me envolver na coragem e intensidade com que se deve desenvolver um trabalho rigoroso, por ser exímia na inspiração que transmitiu, por ser completa e por me ter ajudado como ninguém.

À Professora Doutora Margarida Serpa pela sua função enquanto Diretora do Departamento de Ciências da Educação e pelas oportunidades dadas para a discussão de ideias e defesa de diferentes opiniões.

Ao Professor Doutor Emanuel Oliveira Medeiros, pelo apoio e disponibilidade evidenciados enquanto Coordenador da 3.<sup>a</sup> Edição do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.<sup>o</sup> Ciclo do Ensino Básico.

À Professora Raquel Dinis, pelo acompanhamento e pela orientação demonstrados nas Práticas Supervisionadas I e II.

À educadora Gabriela Medeiros pelos conhecimentos transmitidos com tranquilidade e assertividade. E à professora Sandra Medeiros por todas as experiências vivenciadas, pela confiança e pela valorização do meu trabalho.

Às crianças com quem tive oportunidade de trabalhar nas Práticas Supervisionadas I e II, pelo enriquecimento profissional e afetivo que me ofereceram e pelos desenhos que ornamentam este trabalho.

À secretaria do departamento de Ciências da Educação, à Dra. Manuela Soler, à Sra. Grimaneza Azevedo e principalmente à Sra. Conceição Diógenes, por toda a ajuda e pelo acompanhamento ao longo dos últimos quase cinco anos.

À Diana e à Daniela por tudo o que foi vivido e por termos realizado aquilo que ninguém pensava que poderia ser feito. E a todos os que acompanharam o meu percurso académico.

À minha família que sempre me fez sentir que estava aqui e comigo. Porque tudo aquilo que eu sou, também vocês o são e porque tudo aquilo que conquisto também é vosso. Aos meus pais por todos os sacrifícios, pela felicidade e pela luta que sempre tiveram por mim e pelos meus irmãos, e acima de tudo por serem nossos. A eles, ao Diogo e à Leonor pela alegria de todos os dias estarmos juntos.

Aos meus tios, Ricardo e Gorete, aos meus avós, à minha madrinha Luisinha e ao Nelson por toda a compreensão e auxílio demonstrados.

Aos meus tios Manuel e Paulo por me mostrarem o valor do trabalho e me fazerem lutar pelo rigor e pela verdade, por me ensinarem que devemos fazer das nossas fraquezas forças. E por, em conjunto com as minhas tias Teresa e Lídia, me fazerem entender o imperativo de ter de ser feliz.

Aos meus amores, Carlos, Bruno, João e especialmente ao Rafael, pela disponibilidade demonstrada, pela generosidade inigualável e pela irmandade que nos caracteriza.

À minha Ana pela sua irreduzível amizade, pelos meus não monólogos e pelas trocas de emoções e pensamentos sem pronunciarmos alguma palavra. Por uma amizade que me resgatou sempre dos sítios mais escuros e por nos adorarmos não para além das nossas diferenças, mas com todas as nossas diferenças.

À Melissa pela amizade e proteção de toda a vida e pelos risos que me recuperaram a infância. À Micaela pela consciência daquilo que eu precisava ser. Aos meus queridos amigos Luís, Lenita, Verónica, Zeca, Francisco, Marta, Beatriz e Sara pelo apoio, pelo companheirismo e pelas muitas ajudas.

Ao professor José Arnaldo Cunha por ser o exemplo de professor e por mesmo com os catorze anos de ausência ter sido sempre uma referência distinta no meu pensamento.

## RESUMO

A língua é o principal instrumento de comunicação e aprendizagem que as pessoas têm ao seu dispor no cotidiano. A importância dada ao seu processo de aquisição e aprendizagem tem originado variados estudos, não só pela complexidade que intrinsecamente apresenta mas também pelas diferentes dificuldades que as crianças que se iniciam neste processo expõem. Neste contexto, os docentes implementam diferentes metodologias com os seus grupos de trabalho, com vista a dissiparem as dificuldades manifestadas e a verificarem progressos. A forma cooperativa de trabalho tem sido uma das metodologias mais estudadas nos últimos anos, assim como os benefícios que traz na aprendizagem das diferentes áreas curriculares.

Conscientes disto, neste estudo procuramos analisar as potencialidades e constrangimentos do uso da metodologia cooperativa para a aprendizagem da língua ao nível da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no que respeita não apenas ao desenvolvimento de competências comunicacionais, nos seus diferentes domínios: oralidade, leitura e escrita, como de competências sociais, psicológicas e de avaliação.

Para o efeito, analisamos um conjunto de atividades didáticas realizadas no âmbito das nossas práticas pedagógicas na Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em que a aprendizagem da língua foi trabalhada utilizando técnicas de trabalho cooperativo diversas.

Em suma, o objetivo da elaboração deste trabalho é de despertar os docentes das duas primeiras etapas educativas para as potencialidades que a metodologia cooperativa acarreta na aprendizagem da língua, principalmente ao nível da oralidade com a partilha de informações, experiências e ideias e ainda com a intensificação de interações verbais, ou mesmo ao nível da escrita com a elaboração de textos mais complexos. Para além disso, é visível o aumento da satisfação e da motivação das crianças com as aprendizagens desenvolvidas, assim como a partilha de recursos materiais e a expressão e aceitação de opiniões pessoais entre as mesmas com o desenvolvido do espírito crítico na avaliação dos trabalhos realizados.

Sendo assim, os docentes podem perspetivar estratégias que impulsionem o trabalho cooperativo na aprendizagem da língua nas suas práticas, tendo em conta os diferentes constrangimentos que podem encontrar como a compreensão desadequada de palavras e textos, ao nível da língua, a criação de conflitos ao nível das competências sociais, constrangimento na expressão de opiniões a nível psicológico e dificuldades na expressão de críticas ao nível da avaliação.

## **ABSTRACT**

Language is the main communication and learning tool that people have at their disposal. The importance of language acquisition and learning has given rise to several studies, considering not only the intrinsic complexity of those processes, but also the difficulties children seem to face in the beginning of those processes. In this regard, teachers apply different methods to different workgroups with a view to overcoming difficulties and making progress. Cooperative learning has been one of the most frequently studied methods over the past few years, including its benefits for learning processes regardless of the curriculum areas.

Taking account of the above mentioned, we sought to analyse both the potential and the constraints of the cooperative language learning method at the level of Pre-School and Primary Education as regards the development of communication skills in different areas (speaking, reading and writing), as well as the development of social, psychological and evaluation skills.

For that purpose, we have analysed several educational activities carried out under our teaching practice in Pre-School and Primary Education by applying different cooperative learning methods to language learning.

In essence, this work aims at raising teachers' awareness of the potential of cooperative methods to improve language learning (as opposed to resorting to their first educational stages), mainly as regards speaking skills, by sharing information, experiences and ideas, as well as by intensifying verbal communication, and also as regards writing skills, by preparing more complex texts. In addition, these methods have visibly increased the children's level of satisfaction and motivation, the sharing of material resources, as well as the expression and acceptance of personal views, considering these methods contribute to the development of critical thinking on the evaluation of their own work.

Therefore, teachers may envision and resort to strategies that foster cooperative language learning, taking into account however that there might be some constraints, namely: at the language level, the misunderstanding of words and texts; at the social skills level, the development of conflicts; at the psychological level, the embarrassment in expressing views; and, at the evaluation level, the difficulty of expressing critical analysis.

## ÍNDICE GERAL

<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>5</b>
<b>RESUMO .....</b>	<b>7</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>8</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: DO CURRÍCULO AOS PROFISSIONAIS.....</b>	<b>19</b>
Introdução.....	20
1. Breve enquadramento curricular da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico	20
1.1 Afirmção da Educação Pré-Escolar .....	20
1.2 Documentos orientadores da Educação Pré-Escolar .....	23
1.3 Especificidades do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	30
1.4 Documentos orientadores do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	33
2. O perfil e a formação dos educadores de infância e dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	38
2.1 O perfil dos educadores de infância e dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico	38
2.2 A formação dos educadores de infância e dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	44
Síntese.....	52
<b>CAPÍTULO II – POR UMA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA EM COOPERAÇÃO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....</b>	<b>54</b>
Introdução.....	55
1. A aprendizagem do Português.....	55
1.1 O aprofundamento da consciência linguística.....	55
1.2 O desenvolvimento da oralidade .....	59
1.3 A iniciação à leitura e à escrita.....	64
2. A aprendizagem cooperativa ao serviço da aprendizagem da língua Portuguesa .....	74
2.1 Conceitos de aprendizagem cooperativa .....	75
2.2 Potencialidades e constrangimentos da aprendizagem cooperativa .....	78
2.3 Formação e supervisão de grupos cooperativos .....	81
2.4 Condições de realização das técnicas cooperativas.....	86
2.5 Técnicas de aprendizagem cooperativa para a Educação Pré-Escolar .....	87
2.6 Técnicas de aprendizagem cooperativa para o 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	89

2.7 O processo de avaliação na aprendizagem cooperativa.....	96
Síntese.....	97
<b>CAPÍTULO III – A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA EM COOPERAÇÃO: ATIVIDADES, POTENCIALIDADES E CONSTRANGIMENTOS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....</b>	<b>99</b>
Introdução.....	100
1. O processo de investigação da ação: da recolha à análise dos dados .....	100
2. A ação educativa na Educação Pré-Escolar.....	112
2.1 O meio envolvente .....	112
2.2 A Escola.....	113
2.3 A sala de atividades .....	113
2.4 As crianças.....	115
2.5 As atividades de aprendizagem da língua em cooperação realizadas na Educação Pré-Escolar .....	116
2.5.1 As potencialidades das atividades de aprendizagem da língua em cooperação realizadas na Educação Pré-Escolar .....	117
2.5.2 Os constrangimentos das atividades de aprendizagem da língua em cooperação realizadas na Educação Pré-Escolar .....	126
3. A ação educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	131
3.1 O meio envolvente.....	132
3.2 A Escola.....	132
3.3 A sala de aulas .....	133
3.4 A turma.....	134
3.5 As atividades de aprendizagem da língua em cooperação realizadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	136
3.5.1 As potencialidades das atividades de aprendizagem da língua em cooperação realizadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	136
3.5.2 Os constrangimentos das atividades de aprendizagem da língua em cooperação realizadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	149
Síntese.....	154
<b>CONCLUSÕES .....</b>	<b>156</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>162</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>172</b>

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>QUADRO I</b> – Cronograma das atividades desenvolvidas na disciplina de Prática Educativa Supervisionada I no âmbito da aprendizagem língua Portuguesa .....	101
<b>QUADRO II</b> – Cronograma das atividades desenvolvidas na disciplina de Prática Educativa Supervisionada II no âmbito da aprendizagem língua Portuguesa.....	102
<b>QUADRO III</b> – Sistema de categorias relativo à dimensão A e unidades de registo ilustrativas das potencialidades. ....	108
<b>QUADRO IV</b> – Sistema de categorias relativo à dimensão B e unidades de registo ilustrativas dos constrangimentos .....	110
<b>QUADRO V</b> – Contagem das unidades de registo relativas às potencialidades da aprendizagem da língua em cooperação na prática no Pré-Escolar .....	117
<b>QUADRO VI</b> – Contagem das unidades de registo relativas aos constrangimentos da aprendizagem da língua em cooperação na prática no Pré-Escolar.....	127
<b>QUADRO VII</b> – Contagem das unidades de registo relativas às potencialidades da aprendizagem da língua em cooperação na prática no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	137
<b>QUADRO VIII</b> – Contagem das unidades de registo relativas aos constrangimentos da aprendizagem da língua em cooperação na prática no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	150

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b> – Esquema das etapas de investigação apresentadas por Quivy & Campenhoudt	103
<b>FIGURA 2</b> – Planta da sala de atividades onde foram desenvolvidas as atividades na Prática Educativa Supervisionada I .....	114
<b>FIGURA 3</b> – Planta da sala de aulas onde foram desenvolvidas as atividades na Prática Educativa Supervisionada II .....	134

## ÍNDICE DAS ABREVIATURAS E SIGLAS

**ATL** – Atividades de Tempos Livres dos alunos após o período letivo.

**CREB** – Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores.

**DA** – Dificuldades de Aprendizagem.

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais.

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

**PCG** – Projeto Curricular de Grupo.

**PCT** – Projeto Curricular de Turma.

**PEE** – Projeto Educativo de Escola.

**PEP1** – unidade de registo da 1.<sup>a</sup> intervenção na Prática na Educação Pré-Escolar.

**PEP2** – unidade de registo da 2.<sup>a</sup> intervenção na Prática na Educação Pré-Escolar.

**PEP3** – unidade de registo da 3.<sup>a</sup> intervenção na Prática na Educação Pré-Escolar.

**PES I** – Prática Educativa Supervisionada I.

**PES II** – Prática Educativa Supervisionada II.

**P1C1** – unidade de registo da 1.<sup>a</sup> intervenção na Prática no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

**P1C2** – unidade de registo da 2.<sup>a</sup> intervenção na Prática no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

**P1C3** – unidade de registo da 3.<sup>a</sup> intervenção na Prática no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

**1.<sup>a</sup> Int.** – Primeira intervenção.

**2.<sup>a</sup> Int.** – Segunda intervenção.

**3.<sup>a</sup> Int.** – Terceira intervenção.

## **ÍNDICE DOS ANEXOS**

<b>ANEXO 1 - Grelhas das sequências didáticas da prática da Educação Pré-Escolar.....</b>	<b>173</b>
<b>ANEXO 2 - Grelhas das sequências didáticas da prática do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....</b>	<b>186</b>
<b>ANEXO 3 - Recursos utilizados nas atividades da prática na Educação Pré-Escolar .....</b>	<b>202</b>
<b>ANEXO 4 - Recursos utilizados nas atividades da prática no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....</b>	<b>212</b>



# INTRODUÇÃO

A elaboração deste relatório de estágio é considerada uma condição para se obter o grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de acordo com os termos do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Este relata as experiências individuais de cada mestrando vivenciadas nas situações de estágio, de acordo com o artigo 17.º deste mesmo decreto e o Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. Deste modo, a sua realização deve recair sobre as práticas decorridas nas duas primeiras etapas educativas no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e II.

As unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e Prática Educativa Supervisionada II decorreram em escolas diferentes, ambas do concelho de Ponta Delgada. As experiências que se sucederam nestas práticas educativas foram de extrema importância, pois, para além de permitirem um contato mais completo com a realidade escolar, também potenciaram a oportunidade de colocarmos em prática todos os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos ao longo da licenciatura e do primeiro semestre do mestrado.

Para além das experiências práticas gerais de estágio este relatório analisa as potencialidades e os constrangimentos das experiências individuais de cada formando nas práticas educativas desenvolvidas. Estas são relativas ao desenvolvimento da Língua Portuguesa em cooperação em contextos de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta problemática surgiu aquando das primeiras observações ao grupo de crianças do Pré-Escolar e da perceção de algumas das dificuldades das crianças que o compunham a nível social e ao nível das capacidades verbais. Desta forma, achamos fundamental desenvolver um trabalho que potenciase a aprendizagem dos vários domínios da língua mas, para além disso, ambicionávamos, através destes trabalho, colmatar algumas lacunas sociais e de interação que as crianças também apresentavam. No 1.º Ciclo, o trabalho decorreu segundo a mesma linha, pelo facto de os alunos da turma mostrarem também dificuldades ao nível linguístico, mas focalizadas no domínio da escrita.

Toda a nossa ação foi norteada por três objetivos que abrangeram as duas práticas educativas:

- Analisar as potencialidades da realização de atividades de aprendizagem da língua em cooperação para o desenvolvimento de competências comunicacionais, sociais, psicológicas e de avaliação na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Discutir as condições de realização e os constrangimentos ao desenvolvimento de estratégias de aprendizagem da língua em cooperação na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

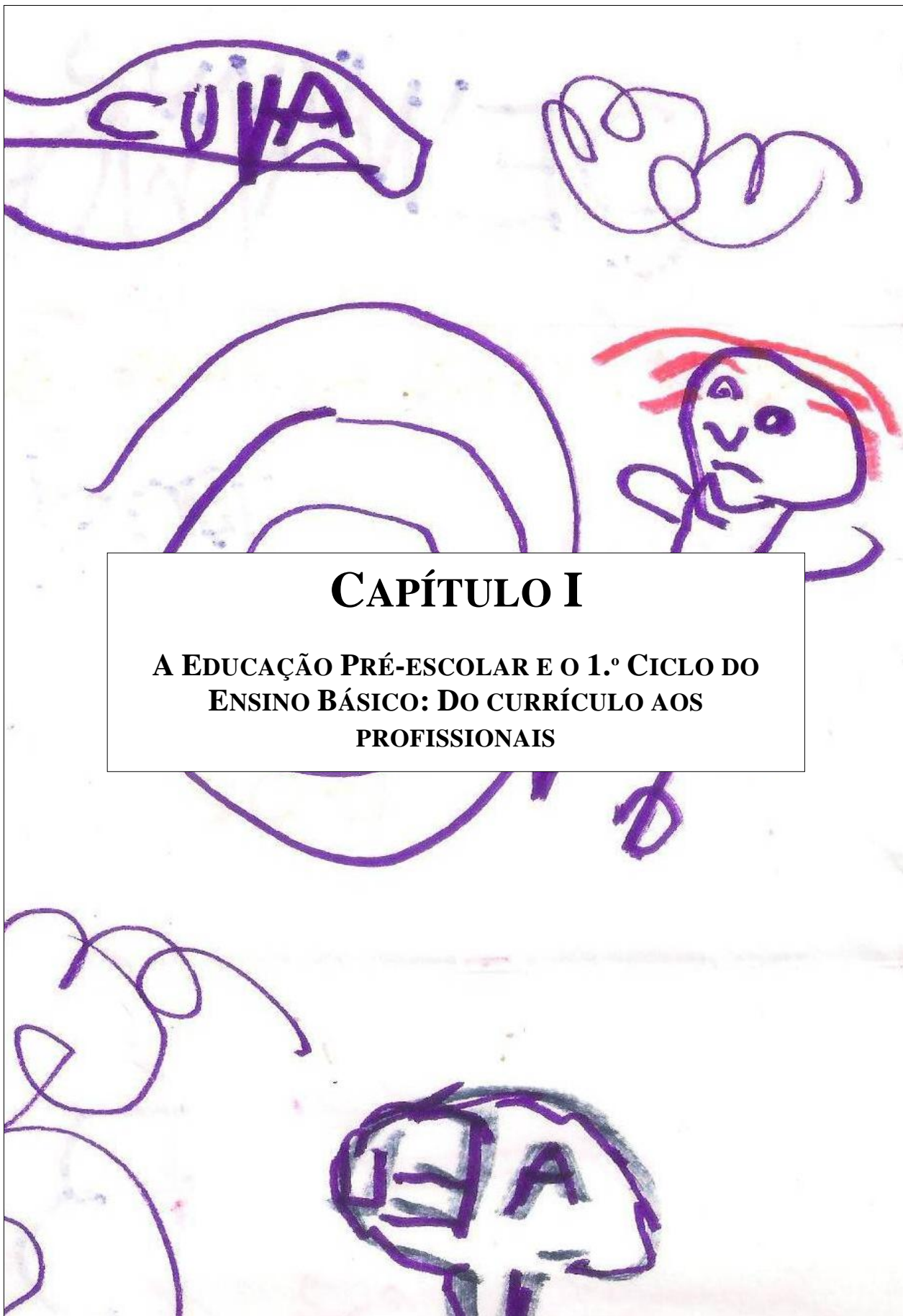
Para alcançar a resposta a estes objetivos, utilizámos uma metodologia qualitativa. Esta possibilitou-nos encontrar as potencialidades e os constrangimentos da aprendizagem da língua em cooperação, através do processo de recolha de dados nas observações realizadas nos grupos de crianças com quem realizamos as práticas educativas supervisionadas, de elaboração de uma temática de investigação com base nessas observações, de revisão de literatura sobre a temática e finalmente de análise dos mesmos dados com base nas diretrizes enunciadas pela literatura.

De modo a esclarecer este processo e os seus fundamentos, organizamos este relatório em três grandes capítulos. O primeiro capítulo aborda questões gerais sobre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. A primeira secção deste capítulo refere-se em particular ao enquadramento curricular destas etapas educativas, reportando-se aos principais documentos norteadores das práticas dos docentes que lecionam naqueles níveis. A segunda secção deste capítulo apresenta uma breve reflexão sobre o perfil que os educadores de infância e os professores de 1.º Ciclo devem possuir, de acordo com o que é referido pela legislação portuguesa, bem como sobre a formação que aqueles docentes devem desenvolver em prol do perfil enunciado, destacando a formação inicial e o processo de estágio, assim como a importância das suas várias etapas.

No segundo capítulo é explorada a temática de aprofundamento deste relatório com base na literatura da especialidade, mas também naquilo que os documentos orientadores, apresentados no primeiro capítulo, salientam sobre a mesma. Deste modo, a primeira secção reporta-se à aprendizagem da língua portuguesa nos seus diferentes domínios, começando pela consciência linguística e prosseguindo para a oralidade, para a leitura e para a escrita. A segunda secção reflete sobre a forma como a metodologia de aprendizagem cooperativa pode ser relevante no desenvolvimento da língua portuguesa. Para isso, destacamos algumas técnicas utilizadas nesta metodologia, assim como formas de organização das atividades e funções dos intervenientes educativos no processo. Este ponto tem também em vista enunciar o que os autores da especialidade identificam como as principais potencialidades e constrangimentos da utilização desta metodologia na aprendizagem em geral e da língua, em particular.

No último capítulo deste relatório são contempladas as questões respetivas às práticas educativas. Este capítulo divide-se em três secções: a primeira apresenta a metodologia de investigação utilizada no processo, discriminando as técnicas de recolha de dados, de tratamento dos mesmos e ainda a forma como foi realizada a sua análise. Neste tópico são

apresentados alguns quadros ilustrativos das unidades de registo recolhidas com base no sistema de categorias criado para a análise dos dados. Nas duas secções que se seguem são apresentadas as atividades realizadas no âmbito do tema do relatório de estágio, na prática na Educação Pré-Escolar e na prática do 1.º Ciclo, respetivamente. Inicialmente são descritos os contextos em que estas práticas decorreram, seguindo-se a descrição e análise das atividades realizadas tendo em conta as unidades de registo encontradas nas duas práticas. Por fim, apresentamos algumas conclusões sobre a problemática trabalhada e ainda sobre as várias fases de desenvolvimento do estágio.



# **CAPÍTULO I**

**A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O 1.º CICLO DO  
ENSINO BÁSICO: DO CURRÍCULO AOS  
PROFISSIONAIS**

## **INTRODUÇÃO**

Este capítulo relata as principais características que as duas primeiras etapas educativas, Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresentam a nível curricular e organizacional. Assim, na primeira secção realizamos uma revisão aos principais conceitos que este relatório tem por base, esclarecendo as diretrizes da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com base nos principais documentos orientadores das práticas nestes níveis de ensino.

Na segunda secção fazemos algumas considerações sobre o perfil dos educadores de infância e dos professores do 1.º Ciclo, e respetiva formação. Revisitamos, em primeiro lugar, os documentos normativos e os autores que enunciam as atitudes, capacidades e competências que os docentes destes dois níveis de ensino devem possuir, assim como os princípios orientadores que devem reger a sua prática. Prosseguimos com a formação inicial dos profissionais de educação, com o intuito de refletir sobre a importância da prática profissional e do processo de supervisão no desenvolvimento profissional dos futuros educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

### **1. BREVE ENQUADRAMENTO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Ao esclarecer as normas segundo as quais a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico se regem, temos de ter como base os principais documentos orientadores das práticas nestes níveis de ensino:

1. A Lei de Bases do Sistema Educativo, que entretanto já sofreu algumas alterações (Lei n.º 115/1997, de 19 de setembro; Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto);
2. A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro);
3. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar;
4. As metas de aprendizagem para a Educação Pré-Escolar;
5. A organização curricular e programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
6. As metas de aprendizagem e curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico;
7. O Referencial curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores.

#### **1.1 AFIRMAÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

De acordo com o Ministério da Educação (2000) em Portugal, a Educação Pré-Escolar teve início no século XIX e o seu surgimento ocorreu devido a variados fatores como: a

alteração da estrutura familiar, a industrialização da sociedade, o aumento da população nas áreas urbanas e o crescimento das funções operárias nas mulheres. Todos estes factos potenciaram a procura pela Educação Pré-Escolar. No início do século XX todas estas situações intensificaram-se e ainda durante a monarquia muitas eram as instituições que se dedicavam à educação das crianças com idade menor àquelas que frequentavam o sistema de ensino.

Após a implementação da república, em 1910, a educação passa a ser uma etapa do sistema de ensino e em 1911 é construída a rede de escolas João de Deus. Em simultâneo e de acordo com os ideais do novo regime político, surge o ensino infantil. Este destinava-se a crianças de todos os géneros que tivessem idade entre os quatro e os sete anos. Em 1919 a educação pré-escolar passa a ser parte integrante do ensino primário.

Desde o golpe de estado de 1926, e até 1937, a frequência desta etapa de ensino era muito diminuta. Foi neste mesmo ano que a Educação Pré-Escolar se extinguiu, ficando a educação à responsabilidade das mães. Somente nos anos 60, como “consequência das mudanças sociais ocorridas no país” (Ministério da Educação, 2000. p. 18), voltaram a ser criadas creches e jardins-de-infância que assumiam uma “função supletiva da família” (*ibidem*).

Nos anos que se seguiram foram desenvolvidas várias políticas que potenciaram a melhoria das condições que cada família tinha para educar os seus filhos. Estas mudanças ajudaram ainda na ascensão económica e social das famílias. Na sequência destas políticas, em 1973, foi promulgada a reforma do ensino (Lei n.º 5/73, de 25 de julho) e voltou-se a reconhecer a educação pré-escolar como parte do sistema educativo.

Em 1978, iniciou-se um conjunto de processos de monitorização das formações e trabalho dos educadores de infância, pelos quais era responsável a Inspeção-Geral do Ensino Particular. Em consonância com esta instância, a Direção Geral do Ensino Básico fazia a “superintendência na organização, criação e funcionamento de estabelecimentos públicos de educação pré-escolar dependentes do Ministério da Educação” (*ibidem*, p. 19).

Com a promulgação da Lei n.º 5/77, de 1 de fevereiro, começou o sistema público de Educação Pré-Escolar. Seguidamente, em dezembro de 1979, foi publicado o estatuto dos Jardins de Infância (Decreto-Lei n.º 542). Posto isto, o Ministério da Educação e o Ministério dos Assuntos Sociais regulamentaram a Educação Pré-Escolar, designando os direitos e os deveres dos profissionais que colaborassem nesta etapa de ensino e toda a organização que a educação deveria ter para ser definida como de qualidade.

Continuamente foram realizados múltiplos esforços para o desenvolvimento e para a expansão de estabelecimentos da Educação Pré-Escolar, sendo que na década de 90 esta etapa educacional viu a sua importância reconhecida com a publicação da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (Lei-Quadro da Educação Pré-escolar). Com isto regulamentou-se a Educação Pré-Escolar e operacionalizou-se a componente social, distinguindo-a da componente pedagógica.

A Lei-Quadro da Educação Pré-escolar definiu como princípio geral que a educação pré-escolar é “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, Capítulo II, artigo 2.º).

Como forma de organização curricular de todo o sistema educativo, este documento postula que esta primeira etapa de ensino deve ser o meio pelo qual se concretiza o direito à educação, e deve proporcionar o desenvolvimento global da personalidade, do progresso social e da democratização da sociedade. O artigo 3.º do capítulo II da referida lei esclarece ainda que a Educação Pré-Escolar se “[destina] às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico e é ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar”.

Ainda de acordo com o artigo 10.º do capítulo IV da mesma lei, os objetivos desta mesma etapa educativa são:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- h) Proceder à despistagem de inaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de afetiva colaboração com a comunidade.

Ao longo dos anos foram criados diversos documentos norteadores do trabalho e da prática docente dos educadores de infância, com o intuito de corresponder a estes objetivos. No ponto seguinte enunciaremos, de forma sucinta, as principais orientações inscritas naqueles documentos.

## **1.2 DOCUMENTOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Para que todo o trabalho na Educação Pré-Escolar seja em prol de aprendizagens integradoras e significativas, os educadores de infância devem refletir sobre os principais documentos norteadores desta etapa educativa, que são fundamentalmente as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997) e as Metas de aprendizagem para a Educação para o Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2010).

A Educação de Infância define-se como sendo “os primeiros anos de vida na aprendizagem “ (Oliverira-Formosinho, 2007, p. 7) e a forma como decorre pode garantir o sucesso ou o insucesso de uma criança ao longo do seu percurso escolar.

Assim, para que na Educação Pré-Escolar se possa promover “uma maior igualdade de oportunidades” (Ministério da Educação, 1997, p. 18), é necessário um grande esforço por parte de todos os agentes educativos, mas principalmente é imprescindível a predisposição do educador para “plane[ar] o seu trabalho e avali[ar] o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças” (*ibidem*).

Deste modo, cabe ao educador, como agente responsável pela educação e pela aprendizagem das crianças, promover o progresso dos seus educandos nas mais diferentes vertentes, considerando, como regista Henri Wallon (1995, p. 27) que “a criança só sabe viver a sua infância. Conhecê-la pertence ao adulto”.

O principal documento que orienta o trabalho do educador de infância denomina-se Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), e é entendido como “referência comum para todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar” (*ibidem*, p. 13). Este clarifica que todo o trabalho deverá acontecer num ambiente integrador de diversos saberes, sendo que o educador deverá ter uma postura unificadora, adotando “a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais” (Ministério da Educação, 1997, p. 19).

Também neste documento são apresentadas várias etapas de todo o processo de planificação e de implementação de um projeto educativo num jardim-de-infância,

independentemente da área em que este seja desenvolvido. Estas etapas são: observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular.

Observar é essencial para compreender as características e as potencialidades ou limitações de todas as crianças do grupo com quem se trabalha. Só assim se consegue desenvolver atividades de cariz diverso com a certeza de que tudo é executado de acordo com as particularidades de cada um.

O planejar é um processo que aparece no seguimento da observação, pois tem por base aquilo que o educador conhece do seu grupo. É através do primeiro processo que se consegue fazer com que todos os momentos planeados e todas as experiências de aprendizagem sejam adequados a cada criança.

Já o agir e o comunicar decorrem de momentos planeados com muita precisão, de acordo com as temáticas trabalhadas e com as intenções previstas, mas também da evolução dessas situações, com as partilhas entre o educador e as crianças sobre as mais variadas experiências. Assim, muitas vezes as interações não coincidem com a planificação mas enriquecem e fundamentam o trabalho do educador e as aprendizagens das crianças. Para além disso, é nestes momentos que o educador tem a oportunidade de articular todos os conhecimentos que a criança apreendeu e avaliar a mesma de forma refletida, tendo em conta as progressões ocorridas ao longo de todo o processo letivo.

É também neste documento que encontramos variadas indicações sobre os principais elementos a ter em atenção no contexto de uma sala de atividades e na promoção de momentos e situações despertadoras de aprendizagens em crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos. São-nos apresentados alguns esclarecimentos sobre o espaço e o tempo, como duas importantes condicionantes do trabalho com um grupo do pré-escolar, pois este nível educativo caracteriza-se nas OCEPE como “um contexto de socialização em que muitas aprendizagens decorrem de vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança” (Ministério da Educação, 1997, p. 34). Assim o espaço é considerado determinante, principalmente quando os trabalhos executados são referentes a crianças tão pequenas tornando-se indispensável a sua arrumação. Esta deve ser realizada de acordo com “a função e [as] finalidades educativas dos materiais” (*ibidem*, p. 37) necessários para os mais variados trabalhos. O tempo é outro fator fundamental na prática, devendo ser gerido de modo a que a sua organização seja decidida “pelo educador e pelas crianças” (*ibidem*, p. 40).

Este documento estabelece as principais áreas e domínios de desenvolvimento e avaliação das crianças: a área de Formação Pessoal e Social, a área de Expressão /Comunicação e a área de Conhecimento do Mundo (Ministério da Educação, 1997, p. 14).

A área de Formação Pessoal e Social é transversal a todas as outras e favorece “a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (*ibidem*, p. 51). É também através desta área que o educador desenvolve a cooperação entre as crianças, estimula “o confronto de opiniões e a solução de conflitos” (*ibidem*, p. 54) e fomenta “atitudes de tolerância, compreensão do outro, respeito pela diferença” (*ibidem*, p. 54). O trabalho nesta área, segundo as OCEPE, “proporciona à criança oportunidades de se situar na relação consigo própria, com os outros, com o mundo social e também de reflectir como se relaciona com o mundo físico” (*ibidem*, pág. 79).

A área de Expressão e Comunicação subdivide-se em diferentes domínios: expressões artísticas (plástica, dramática, musical), expressão físico-motora, linguagem oral e abordagem à escrita e matemática.

Começamos pela expressão plástica, que visa fomentar a exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica e assim não só contribuir para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como possibilitar o desenvolvimento da destreza manual. Em diferentes fases da educação pré-escolar encontramos importantes informações sobre o desenvolvimento da criança nos seus registos plásticos (desenhos, construções com materiais manipuláveis, entre outros). Muitos educadores apercebem-se da importância destes e tiram informações importantes do seu conteúdo para os trabalhos que pretendem desenvolver em fases futuras, para isso estes profissionais assumem que estes trabalhos têm um “papel importante no planeamento” (Mendes & Delgado, 2008, p. 24).

A expressão dramática é entendida como “um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais” (Ministério da Educação, 1997, p. 59). A importância atribuída a atividades desta índole prende-se com o fato de estas possibilitarem “à criança descobrir-se a si mesma e à própria vida através de tentativas físicas e emocionais, num ambiente onde se consiga construir a confiança por meio da amizade” (Slade, 1978, p. 18) e ainda interagir com “uma atmosfera favorável por meio de empatia e consideração, não só entre os elementos do grupo, como também entre os alunos e o professor” (*ibidem*).

O trabalho no campo da expressão musical deve assentar na “exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a

produzir, com base num trabalho sobre os diversos aspectos que caracterizam os sons” (Ministério da Educação, 1997, p. 63). Esta, como qualquer expressão artística, pode favorecer o desabrochar de crianças que se caracterizam por terem uma personalidade mais introvertida ou tímida. Para além disso, pode desenvolver a sensibilidade estética e auditiva. Os meios musicais apresentam-se, ainda, como “um importante aspecto da infância precoce, pelo facto das crianças mais novas estarem tão abertas a ouvir e fazer música” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 658).

A expressão físico-motora trabalha “a exploração de diferentes formas de movimento permite tomar consciência dos diferentes segmentos do corpo” (Ministério da Educação, 1997, p. 58). As OCEPE destacam este domínio, considerando que “os jogos de movimento (...) são ocasiões de controlo motor e de socialização, de compreensão e aceitação de regras e de alargamento da linguagem” (*ibidem*, p. 59). De facto, é “através das actividades lúdicas de grande movimento, espontâneo e criativo, que a criança vai desenvolvendo as suas estruturas neuropsicológicas” (Sousa, 2003, pp. 200-201). Refira-se, ainda, que, segundo este autor, “a criança [se] exprime pelo movimento global (...), porque tendo necessidade de se exprimir, formula, por essa via o que não consegue ou não pode expressar através da expressão oral” (*ibidem*, p. 12).

Outro domínio de grande relevo na área de Expressão e Comunicação é o da linguagem oral e abordagem à escrita. Quanto ao domínio da escrita, é destacada neste documento a importância de se trabalhar sobre as experiências que as crianças já vivenciaram e que lhes são significativas, e ainda sobre aspetos que lhes sejam relevantes. Deste modo, “ensinar a escrita nos anos pré-escolares impõe necessariamente que a escrita seja relevante à vida (...) que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala. Da mesma forma que as crianças aprendem a falar, elas podem muito bem aprender a ler e a escrever” (Vygotsky, 1991, p. 133).

Ainda em relação ao domínio da escrita, a importância de se trabalhar conteúdos escritos no período que antecede o Ensino Básico reflete-se nas fases posteriores de crescimento infantil e nas capacidades de comunicação verbal da criança. Estas interações podem ser “mediadas por adultos e outras crianças, têm um grande impacto no desenvolvimento das concepções e dos conhecimentos de que as crianças se apropriam sobre a linguagem escrita” (Mata, 2008, p. 11), até porque “é clara a referência ao facto de as crianças desenvolverem concepções sobre a escrita e a forma como se organiza à medida que

a vão contactando e explorando e que essas concepções vão assumindo características diversas ao longo do desenvolvimento” (*ibidem*, p. 32).

O mesmo acontece com a linguagem oral, em que o educador tem uma função primordial. Só ele pode conduzir o diálogo ao ponto de ficar interessante e prazeroso para as crianças, pois “ o desenvolvimento da linguagem depende do interesse em comunicar, o que implica saber-se escutado e supõe também ter coisas interessantes para dizer” (Ministério da Educação, 1997, p. 67).

O último domínio desta área é o da matemática. O trabalho neste domínio desempenha um importante papel “na estruturação do pensamento” (Ministério da Educação, 1997, p. 73) que as crianças desenvolvem na sua vida corrente. Para além disso, apresenta-se como de “importância para aprendizagens futuras” (*ibidem*). Todos os conhecimentos matemáticos apreendidos nesta fase são essenciais para o processo que se quer ver desenvolvido no quotidiano das crianças, pois

a grande finalidade da matemática escolar é desenvolver nos alunos capacidades para usar a matemática eficazmente na sua vida diária: a resolução de problemas oferece uma oportunidade única de mostrar a relevância da matemática no quotidiano dos alunos, apesar de toda a dificuldade que resolver problemas reveste (Palhares, 2004, p. 7).

Por fim, a área do Conhecimento de Mundo “enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender o porquê” (Ministério da Educação, 1997, p. 79). Assim, os educadores deverão alargar este interesse, que é tão natural nesta faixa etária, dando oportunidade às crianças de contactarem com novas situações que poderão proporcionar ocasiões de descoberta e de exploração do mundo.

Para além das OCEPE, encontramos no sítio oficial da Direção Geral da Educação (<http://www.dgidec.min-edu.pt>) outro documento explicitador da Educação Pré-Escolar: as metas de aprendizagem. Estas foram concebidas como estratégia global de desenvolvimento do Currículo Nacional e nelas são enunciadas algumas metas que as crianças frequentadoras da Educação Pré-Escolar devem atingir. É necessário fazer notar que este documento adquire algumas especificidades relativamente às OCEPE, evidenciando alguns conhecimentos que são menos destacados nestas.

Começando pela área de formação pessoal e social que evidencia o desenvolvimento transversal de competências de cidadania, como valores e atitudes. Esta reforça-se o incentivo à autonomia, à autoestima, ao respeito e à cooperação. Para além disso, é reforçada a preocupação de fazer com que as crianças saibam trabalhar em prol do funcionamento do

grupo, demonstrando colaboração, apoio, entreaajuda e ainda espírito crítico em relação aos seus trabalhos, aos trabalhos dos outros e principalmente àquilo que se desenvolve para benefício do grupo em geral.

Relativamente à área de Expressão e Comunicação, um dos domínios que apresenta variadas metas que ramificam as orientações delineadas pelas OCEPE é o das expressões artísticas. Este nas suas diferentes vertentes (musical, plástica e dramática) compreende competências essenciais, como a apropriação das linguagens elementares das artes e o desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação a propósito das componentes plásticas ou das dramatizações realizadas durante a aula. Nas atividades artísticas a criatividade é patente com a experimentação e a produção de diferentes trabalhos e com o principal objetivo de compreensão das artes no contexto. Já o domínio da expressão motora especifica os objetivos delineados com aquilo que se pretende para o 1.º Ciclo do Ensino Básico e com intuito da continuidade e da progressão na etapa educativa que sucede à Educação Pré-Escolar.

A área da linguagem oral e abordagem à escrita integra metas de aprendizagem relacionadas que vão ao encontro do que é referido nas OCEPE, referindo domínios como o desenvolvimento da consciência fonológica, o reconhecimento e escrita de palavras e a compreensão de discursos orais. Para além disso, estas orientações ilustram os conhecimentos das convenções gráficas que as crianças principalmente nos primeiros anos de jardim-de-infância têm de desenvolver, como a distinção entre o que são letras de todos os outros elementos gráficos e ilustrações. Este documento realça, relativamente a este domínio, os comportamentos de iniciação à aprendizagem da leitura e da escrita.

Na área da matemática as metas preconizadas salientam a importância de se trabalhar esta área nas brincadeiras que as crianças têm entre si e nas conversas entre os educadores e as crianças. Assim, as questões colocadas pelos educadores e as respostas que as crianças dão devem encorajar a resolução de problemas e o raciocínio matemático mas também a linguagem matemática, tornando, assim a comunicação matemática é mais facilmente desenvolvida.

A área de Conhecimento do Mundo é constituída por três domínios: localização no espaço e no tempo, conhecimento do ambiente natural e social e o dinamismo das inter-relações natural-social. Em relação ao primeiro destacam-se os conhecimentos acerca do espaço mais próximo da criança, como os itinerários que esta percorre perto da escola ou da sua casa, e ainda representações simples do planeta Terra. Sobre o tempo, as aprendizagens

relacionam-se com as noções dia e noite, meses e estações do ano. Também no domínio do conhecimento do ambiente natural e social são intensificados os conhecimentos relativos a realidades que as crianças vivenciam, clarificando-se informações sobre as características de materiais, objetos e espaços e ainda de seres vivos. No último domínio desta área são aprofundados objetivos relativos aos comportamentos e opiniões de preservação e segurança do ambiente, do corpo e dos animais.

As metas respetivas à área das tecnologias de informação e comunicação clarificam a intenção de utilizar as TIC como estratégia para recolher informação e desenvolver a comunicação e a produção, mas reforçam o domínio da segurança com o esclarecimento de comportamentos e normas a ter em conta no trabalho com equipamentos informáticos.

Como vimos, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar são dois documentos orientadores fundamentais no trabalho a realizar na Educação Pré-Escolar. Para além destes, existe uma série de brochuras que ajudam no planeamento de atividades em algumas das áreas referidas. Estas foram publicadas pela Direção-Geral da Educação em 2008 e 2009. Como exemplo temos *A Descoberta da Escrita* de Lourdes Mata, *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância* de Inês Sim-Sim, *Geometria: textos de apoio para educadores de infância* de Mendes & Delgado, *Sentido de Número e Organização de Dados* de Joana Castro, *Despertar para a Ciência - Atividades dos 3 aos 6* de Isabel Martins e *As Artes no Jardim de Infância* de Godinho e Brito.

Complementarmente, na Região Autónoma dos Açores existe um documento, elaborado em 2011 pela Secretaria Regional da Educação e Formação em colaboração com a Direção Regional da Educação e Formação, o Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (CREB), que “a açorianidade, enquanto condição justificadora de adequação curricular, constitui uma referência incontornável na construção de uma abordagem mais significativa ao currículo nacional” (artigo 3.º do Decreto Legislativo Regional n.º 21/2010/A), aponta para a valorização de outras referências identitárias, numa perspetiva de educação inclusiva, respeitadora da diversidade cultural, étnica e religiosa e promotora da diferenciação curricular e para a maximização da exploração da relação entre o significado local e o significado global das aprendizagens auxiliando, pois, o trabalho de todos os educadores de infância e professores do Ensino Básico nesse sentido.

O CREB tem a função de esclarecer os professores e os educadores no seu principal intuito de trabalhar em conjunto com os dois currículos, nacional e regional, preservando a

identidade dos alunos e as vivências destes. Este documento enuncia três funções essenciais da escola enquanto instituição social: a personalizadora, a instrutiva/de conhecimento e a socializadora. A primeira respeita ao desenvolvimento de capacidades afetivo-emocionais, relacionais e psicomotoras, ajudando a criança a desenvolver a sua personalidade. A função instrutiva/de conhecimento desenvolve culturalmente a criança, promovendo a utilização da prática de resolução de problemas na sua vida. E, por fim, a função socializadora ajuda a criança a participar na sociedade e a afirmar-se no papel que pretende desempenhar nesta.

Este documento defende o desenvolvimento de oito competências-chave transversais: a competência em línguas, a competência matemática, a competência científica e tecnológica, a competência cultural e artística, a competência digital, a competência físico-motora, a competência de autonomia e gestão da aprendizagem e a competência social e de cidadania.

Relativamente à Educação Pré-Escolar para além das competências são enunciadas várias temáticas que se podem trabalhar com intuito de desenvolver o principal objetivo deste referencial, enunciado anteriormente: a descoberta da rua, da freguesia, da cidade; o conhecimento da ilha e do arquipélago; a vida da comunidade no presente e no passado; a atividade humana no meio próximo (tarefas, ofícios próprios da região, serviços existentes); contextos de inserção da criança (família e escola); meios de transporte utilizados localmente; seres vivos; vulcanismo; rochas: a água e o mar; condições meteorológicas; preservação do meio ambiente; e influência do meio natural em hábitos culturais ausência de um programa definido com conteúdos a trabalhar para esta etapa educativa.

No que diz respeito à operacionalização deste documento nesta etapa educativa realça-se o facto de as aprendizagens serem realizadas de acordo com os fundamentos de que o desenvolvimento e a aprendizagem são indissociáveis, sendo os conhecimentos já desenvolvidos pelas crianças as matrizes para aquilo que se vai aprender. Para além disso, este documento contribui para o esclarecimento de que o quotidiano escolar se deve centrar na cooperação do grupo e na integração dos saberes das diferentes áreas (CREB, 2011, p. 40).

### **1.3 ESPECIFICIDADES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Enquanto a Educação Pré-Escolar constitui a primeira etapa da Educação Básica, o 1.º Ciclo representa a segunda, e a primeira do Ensino Básico. De acordo com o artigo 7.º, da secção I, do capítulo II da Lei de Bases do Sistema Educativo, alterada entretanto pela Lei n.º 115/1997, de 19 de setembro, e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, os objetivos que o ensino básico visa desenvolver são:

- a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
- b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;
- c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios;
- d) Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda;
- e) Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;
- f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;
- g) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas;
- h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;
- i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;
- j) Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;
- l) Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos;
- m) Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias;
- n) Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;
- o) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.

A mesma fonte legal esclarece que o Ensino Básico é constituído por três ciclos (o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos). O 1.º Ciclo do Ensino Básico tem ainda algumas características distintas do 2.º e do 3.º ciclo, pois tem uma organização globalizante e a responsabilidade de leccionação das diferentes áreas curriculares (Português, Matemática, Estudo do Meio e Formação Cívica) e das expressões artísticas é de um único professor, que é coadjuvado na área de educação físico-motora. Apenas a área de Inglês está a cargo de um professor especializado na área.

Os objetivos para o Ensino Básico delineados pelo Ministério da Educação, de acordo com a Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2006, p. 13), apresentam-se sintetizados em três grandes dinâmicas, que são:

- Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social.
- Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes.
- Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.

Estes objetivos vão ao encontro da possibilidade de coexistência de currículos alternativos ou adaptados numa mesma sala de aula, se esta tiver diferentes níveis de aprendizagem entre os seus alunos. A integração de alunos com diferentes níveis poderá ser gerida individualmente pelo docente titular da turma ou por este em cooperação com professores de necessidades educativas especiais ou técnicos com a mesma especialidade. Esta cooperação depende do apoio que é necessário dar aos alunos e das dificuldades que os mesmos apresentam.

As rotinas que se observam no jardim-de-infância dão lugar nesta nova etapa escolar a uma nova organização dos horários estabelecidos para o trabalho nas diferentes áreas. A nível regional, a tendência recente é a de organizar a atividade letiva no 1.º Ciclo por tempos dedicados a cada área, contrariando o espírito de integração curricular enunciado no Currículo Nacional do Ensino Básico, a que nos reportaremos no ponto seguinte.

Também a avaliação neste ciclo de ensino difere do que sucede na Educação Pré-Escolar e mesmo nos níveis educativos subsequentes. Apesar de se perspetivar uma avaliação qualitativa, na medida em que os alunos são avaliados numa escala de não satisfaz a muito bom, neste ciclo as provas escritas que os alunos realizam de forma sumativa assumem uma grande importância na avaliação final, importância essa reforçada pelas pressões de avaliação externa que se têm vindo a intensificar neste nível educativo e que evoluíram de provas de aferição para provas de avaliação com um peso concreto na avaliação final dos alunos.

Atualmente, no final do ciclo os alunos são sujeitos a provas externas de Língua Portuguesa e Matemática que, de acordo com o Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação e Ciência (GAVE) permitem uma reflexão coletiva e individual sobre a adequação das práticas letivas às finalidades e aos objetivos educacionais propostos no currículo. Para além disso, são realizadas provas intermédias no 2.º ano que possibilitam as mesmas informações a todos os agentes educativos responsáveis pela educação dos alunos e o aferir da progressão destes.

## 1.4 DOCUMENTOS ORIENTADORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Tal como a Educação Pré-Escolar, o 1.º Ciclo do Ensino Básico tem por referência alguns documentos orientadores da prática docente. São estes, atualmente, Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2004), Metas de Aprendizagem (2010). Ao nível da Região Autónoma dos Açores existe o Referencial Curricular para a Educação Básica da região, recentemente alterado (2011), que integra os princípios subjacentes ao Currículo Nacional do Ensino Básico.

O principal objetivo do 1.º ciclo de escolaridade é integrar todas as crianças que concluíram a Educação Pré-Escolar num novo ciclo. Para isso, a individualidade da criança antes de ingressar neste ciclo não é esquecida, mas aprofundada à medida que ela cresce em conhecimento e maturidade. Assim, na mudança da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico é ressaltada “a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social (...) preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade” (Ministério da Educação, 2004, p. 11).

O documento Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi elaborado em 2004 e determina que a formação das crianças no 1.º ciclo compreende as áreas curriculares disciplinares de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões: Artísticas e Físico-Motora. É de notar que os programas das duas primeiras áreas sofreram alterações posteriores e assim serão analisados em substituição dos blocos referentes àquelas disciplinas que se encontram na Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Nos princípios orientadores enunciados no referido documento esclarece-se que as experiências de aprendizagem a proporcionar às crianças devem ser ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras. Devem ser ativas, para darem oportunidade aos alunos de viverem “situações estimulantes de trabalho escolar que vão da actividade física e da manipulação dos objectos e meios didácticos, à descoberta permanente de novos percursos e de outros saberes” (Ministério da Educação, 2004, p. 23). Significativas e “adaptadas ao processo de desenvolvimento de cada criança” (*ibidem*), e às referências da sua vida quotidiana, da sua casa e da sua escola. Para além disso, nas aprendizagens devem diversificar-se recursos, assim como nas técnicas e nos processos; Devem defender o pressuposto da integração das “experiências e [dos] saberes anteriormente adquiridos” (*ibidem*, p. 24) a que aludimos atrás, e das diferentes áreas, para que os alunos consigam desenvolver uma consciência “mais flexível e unificadora do pensamento” (*ibidem*). Por fim, estas aprendizagens devem contribuir para o “exercício das trocas culturais, da circulação

partilhada da informação e da criação de hábitos de interajuda em todas as actividades educativas” (*ibidem*), aumentando progressivamente a socialização do aluno e comportamentos de cooperação e partilha.

Ao nível da expressão físico-motora, enunciam-se objetivos que vão para além do aperfeiçoamento das habilidades motoras e da superação das capacidades condicionais e coordenativas, realçando o fator cooperação como sendo aquele em que os alunos podem conhecer as regras de vários desportos e aprofundar alguns valores morais, como o respeito. Esta disciplina visa o desenvolvimento dos alunos em oito domínios: perícia e manipulação; deslocamentos e equilíbrios; ginástica; jogos; patinagem; atividades rítmicas expressivas (dança); percursos na natureza; natação (sendo este opcional).

Ao nível da expressão musical pretende-se a participação da criança em projetos pessoais ou coletivos que desenvolvam capacidades expressivas e criativas, quer através de jogos, quer da exploração, experimentação, desenvolvimento e criação musical, com recurso à voz, ao corpo e a instrumentos musicais diversos.

Relativamente à expressão dramática, realça-se a importância do desenvolvimento da linguagem não-verbal, verbal e gestual e da manipulação de objetos, e das diferentes partes do corpo. Neste documento vê-se esclarecida a orientação de que as crianças, ao experimentem diferentes meios de comunicação, conseguem mais facilmente “expressar a sua sensibilidade e desenvolver o seu imaginário” (Ministério da Educação, 2004, p. 77).

A expressão plástica perspetiva a exploração de várias técnicas e procedimentos de desenho, modelagem e pintura. Todos estes elementos apresentados são diretrizes para que o professor implemente na sua sala metodologias em que o aluno tenha um papel mais ativo nas suas aprendizagens e assim enriqueça e alargue as suas experiências.

No que concerne à área de Estudo do Meio, esta apresenta a mesma organização que as anteriores e salienta que os conhecimentos devem recair sobre a descoberta de si mesmo, dos outros e das instituições, do ambiente natural, das inter-relações entre espaços, dos materiais e objetos e das inter-relações entre a natureza e a sociedade. Destaca-se ainda que para o melhor ensino das ciências, os docentes devem “recriar o programa, de modo a atender aos diversificados pontos de partida e ritmos de aprendizagem dos alunos, aos seus interesses e necessidades e às características do meio local” (Ministério da Educação, 2004, p. 102).

Faz ainda parte deste documento a componente da disciplina de Educação Moral e Religiosa Evangélica que coloca em enfoque a familiarização dos “alunos com a realidade da fé” (Ministério da Educação, 2004, p. 198) motivando para que estes adotem uma “atitude

responsável e consciente no respeitante à fé” (*ibidem*). Este bloco explicita de que modo é que necessário “encorajar uma tomada de posição pessoal, face às diferentes confissões religiosas e às diversas ideologias, e suscitar compreensão e tolerância pela escolha de outras opções” (*ibidem*).

A área de Português sofreu alterações profundas em 2009. O novo programa reforça a importância do desenvolvimento continuado e equilibrado dos diversos domínios verbais desde o 1.º ano de escolaridade: compreensão e expressão oral, leitura, escrita, atravessado pelo desenvolvimento de um conhecimento e de uma consciência metalinguística crescentes. Embora organizado em dois momentos (1.º e 2.º ano e 3.º e 4.º ano), este documento realça o princípio da progressão na aprendizagem (o desenvolvimento das competências referentes aos diversos domínios ao longo dos anos escolares deste ciclo) e reforça os exercícios de análise e reflexão em todos os domínios, do oral ao escrito.

O documento salienta ainda o papel que a escola tem no desenvolvimento da língua nestes primeiros anos escolares, ao proporcionar aos alunos “um conjunto de experiências de descoberta e utilização de materiais escritos e uma multiplicidade de situações de interação oral” (Ministério da Educação, 2009, p. 61) que os façam compreender o funcionamento da sua língua materna. As indicações apresentadas no documento devem dar azo a “experiências significativas de aprendizagem” (Ministério da Educação, 2009, p. 20) que resultem na “progressão e [na] consolidação” (*ibidem*).

Também a área da matemática sofreu alterações em 2007. Também organizado em dois momentos: 1.º e 2.º ano e 3.º e 4.º, o atual programa apresenta duas finalidades. Por um lado, “promover a aquisição de informação, conhecimentos e experiência em Matemática e o seu desenvolvimento da capacidade da sua integração e mobilização em contextos diversificados” e por outro “desenvolver atitudes positivas face à Matemática e a capacidade de apreciar esta ciência” (Ministério da Educação, 2007, p. 3).

Neste documento defende-se a importância de o professor “propor aos alunos a realização de diferentes tipos de tarefas” (*ibidem*, p. 8), planificando detalhadamente cada situação e introduzindo nas planificações a previsão de “momentos de trabalho e utilização de diferentes tipos de tarefas” (*ibidem*, p. 11) e tópicos, com vista ao desenvolvimento de capacidades transversais como a resolução de problemas, o raciocínio matemático e a comunicação matemática.

Assim, ao longo destes anos os alunos deverão adquirir conhecimentos e desenvolver capacidades ao nível dos números e operações, geometria e medida, organização e tratamento

de dados. No tópicos números e operações, os alunos devem adquirir o sentido do número e a compreensão deste, bem como a capacidade de operacionalizar os números de acordo com as quatro operações em diferentes contextos. Na organização e tratamento de dados, a importância é dada à resolução de problemas que envolvam diferentes naturezas, bem como à comunicação matemática: a capacidade de ler, interpretar, organizar e representar dados variados. Por fim, no tópicos geometria e medida, o trabalho deverá incidir sobre diferentes situações que envolvam o sentido espacial, a visualização e interpretação das características das figuras geométricas no plano e no espaço e ainda as noções de medida e grandeza.

Tal como a Educação Pré-Escolar, também o 1.º Ciclo do Ensino Básico tem um documento que explicita as metas de aprendizagem a atingir no final do ciclo, documento este que, não sendo vinculativo, orienta o trabalho a realizar com os alunos em relação aos objetivos propostos para cada ano de escolaridade daquele ciclo de ensino. Estas metas dividem-se entre as áreas de Matemática, Língua Portuguesa, Estudo do Meio, Expressão e Educação Físico-Motora, Expressões Artísticas e Tecnologias da Informação e Comunicação, e em todas elas são apresentadas metas intermédias, referentes ao 2.º ano, e metas finais, em relação ao 4.º ano.

A área de Estudo do Meio, tem a sua representação em três grandes domínios, (o da localização no espaço e no tempo, o do conhecimento do ambiente natural e social e o do dinamismo das inter-relações natural-social) que salientam as duas componentes que se pretendem ver desenvolvidas: a social (com a história e a geografia) e a natural (com a físico-química, a biologia e a geologia). As metas de aprendizagem relativas às áreas de Tecnologias de Informação e Comunicação, de expressão Físico Motora e Expressões Artísticas apresentam os mesmos domínios que as relativas à Educação Pré-Escolar.

Em suma, este documento assume uma função de clarificar os objetivos fulcrais de cada área, especificando o que se pretende em cada domínio delineado nos programas das mesmas. Trata-se assim de uma orientação para a função avaliativa dos alunos, tal como o mesmo documento designado para a Educação Pré-Escolar.

As áreas de Português e Matemática são aquelas com maior enfoque, pois apresentam um número maior de metas. As metas de aprendizagem foram revistas recentemente, em 2011, pelo Ministério da Educação e Ciência que elaborou em complemento destas as metas curriculares. Estas surgiram na sequência da revogação do Currículo Nacional do Ensino Básico e das competências essenciais que este pretendia desenvolver e são entendidas como

referências para aquilo se deve desenvolver no ensino, clarificando o que se deve eleger como essencial em cada um dos anos de escolaridade do ensino básico.

Relativamente à área de Português, estas metas reforçam as capacidades e conhecimentos nos domínios da oralidade, da leitura e escrita, da gramática, introduzindo uma nova componente, relativa à educação literária, reforçando a educação em história da língua e a nível das tradições e valores do património nacional. É realçado ainda neste documento o facto de todos estes domínios serem trabalhados em específico. Quanto à Matemática, estas metas elucidam que os alunos que frequentam o 1.º Ciclo devem ter domínio sobre os números e as quatro operações, de forma progressiva ao longo dos anos escolares, devem adquirir ainda noções básicas da Geometria, e para além disso deve trabalhar com diversos processos e metodologias de recolha, tratamento e interpretação de informação. Assim sendo, estas vieram relatar o que as metas de aprendizagem relatam mas de uma forma mais específica e direta.

Em suma, o CREB defende a adaptação ao contexto regional das aprendizagens previstas no currículo nacional do Ensino Básico bem como a utilização de materiais de apoio de origem regional (como textos de autores açorianos) nas aprendizagens de conteúdos dispostos pelo mesmo mas que sejam “inovadores, diversificados, flexíveis e de qualidade” (CREB, 2011, p. 35). Nas suas orientações metodológicas salienta-se que as diversas competências devem confluir para a formação integral dos alunos, para isso deve-se operacionalizá-lo de forma “integradora, construtivista e orientada” (*ibidem*, p. 33). Pois este referencial tem o objetivo de facilitar “a integração dos saberes, no pressuposto de que a área curricular contribui para a promoção de aprendizagens transversais indispensáveis à formação do jovem cidadão” (CREB, 2011, p. 47). Assim, a aquisição dos conhecimentos deve servir para a mobilização estratégica dos mesmos em diferentes ações que representem contextos regionais. Conseguindo-se, desta forma, o desenvolvimento significativo e funcional das aprendizagens, segundo uma visão globalizante e coerente do currículo nacional com a complementaridade da matriz regional.

Para além do CREB, a Região também criou um referencial próprio na área de Formação Pessoal e Social (na Educação Pré-Escolar) e na área não disciplinar de Cidadania (no 1.º Ciclo do Ensino Básico). Este documento fornece orientações para os educadores e para os professores sobre como facilitar ações pedagógicas que desenvolvam estas áreas de forma integrada. Este representa uma referência às finalidades e às competências a desenvolver nas variadas dimensões de ética e moral, educação para os direitos humanos,

educação para a saúde, educação ambiental, educação para a segurança, educação para o consumo, educação para a sociedade de informação, educação para a preservação do património histórico-cultural, educação para o empreendedorismo. É de fazer notar que no mesmo documento ainda existe o realce para a integração das tecnologias de informação.

## **2. O PERFIL E A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E DOS PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Os documentos orientadores da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico esclarecem que as aprendizagens realizadas nestas etapas educativas sejam integradoras de um currículo que contemple o processo, os objetivos e os conteúdos das mesmas. Assim sendo, elucidamos o perfil que devem ter os professores para que consigam implementar as experiências relatadas nos documentos orientadores.

### **2.1 O PERFIL DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E DOS PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Os profissionais educativos, independentemente do nível de ensino, têm características comuns na sua formação e na forma como encaram a prática docente. Deste modo, com base nas orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar e para o 1.º Ciclo do Ensino Básico apresentadas no primeiro capítulo deste relatório e com tudo o que relatamos na primeira secção, o professor deve ser um profissional ético nas suas atitudes e na forma como encara a profissão, reflexivo em todos os momentos que impliquem a sua ação e assumir uma perspetiva investigativa relativamente à sua prática. Isso mesmo está patente nos Decreto-lei n.º 240/2001 e Decreto-Lei n.º 241/2001, ambos de 30 de agosto. O primeiro define as competências e o perfil geral do desempenho profissional dos educadores de infância e professores do Ensino Básico, realçando o que é exigido a estes docentes de acordo com especificidades do nível educativo em que trabalham. O segundo especifica o perfil profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Analisando o primeiro decreto enunciado, o Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, verificamos que este enuncia quatro dimensões primordiais no perfil do professor: a dimensão profissional, social e ética que caracteriza os docentes como profissionais com a função específica de ensinar, apoiando-se no saber intrínseco à sua profissão, na investigação e na reflexão sobre a sua prática educativa. Que desenvolvem a autonomia e a socialização do aluno ao diferenciarem as atividades e ao respeitarem as diferenças culturais e pessoais,

valorando os diferentes saberes e as diferentes culturas; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, que reforça os princípios do 1.º Ciclo do Ensino Básico, enumerados no primeiro ponto do relatório, que as aprendizagens desenvolvidas devem ser integradas, significativas e assentes em pedagogias diferenciadas; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, apostando nas relações entre a instituição escola, a comunidade envolvente e as famílias e realçando as potencialidades desta; e, por fim, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida que explana os aspetos investigativos e reflexivos sobre a ética e deontologia que o professor inerentemente deve ter, não esquecendo as competências pessoais, sociais e profissionais que o mesmo deve implementar na formação ao longo da vida.

No que diz respeito ao Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, este esclarece que cumpre aos professores desenvolver o currículo respetivo às crianças com quem trabalham, planificando, organizando e avaliando o ambiente educativo a partir da observação das características das crianças, devendo o processo de planificação ocorrer de forma integrada e flexível, com o objetivo de desenvolvimento de variadas aprendizagens que devem ser adequadas às necessidades dos alunos e ainda à coordenação de todas as temáticas e situações emergentes no processo educativo. Na condução deste processo são formulados objetivos abrangentes e transversais em todos os domínios estipulados no currículo. Para terminar, os docentes não devem descurar a componente avaliativa e, assim numa perspetiva formativa, devem realizar uma reflexão e uma análise acerca do ambiente e dos processos educativos que adotaram, bem como do desenvolvimento e as aprendizagens das crianças.

Para que estejam sempre aptos a desempenhar as suas funções, promovendo o verdadeiro sentido do currículo, os educadores de infância e os professores do 1.º Ciclo deverão reforçar a sua formação de forma contínua, confrontando-se “com a necessidade de reconstruir a sua identidade profissional, a partir de uma interrogação sobre os saberes de que são portadores e sobre a definição autónoma de normas e valores” (Nóvoa, 2002, p. 51), nas dimensões teóricas e metodológicas.

Anda no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto são feitas algumas asserções relativamente à ação educativa que o educador de infância e o professor do 1.º Ciclo devem promover nos grupos de crianças e alunos com quem trabalham. Assim, começamos pelos educadores de infância que devem relacionar-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva, tendo ainda de envolver a criança em atividades e em projetos que sejam de iniciativa própria. O mesmo documento salienta o facto de o professor fomentar

o trabalho cooperativo nas crianças, fazendo com elas sejam valorizadas e integradas no grupo de trabalho e desenvolvam a afetividade e a sociabilidade. Ainda é referida a importância de se motivar o envolvimento das famílias e da comunidade nos projetos da escola para tornar mais facilitada a curiosidade da criança pelo mundo que a rodeia.

Já em relação ao professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico é esclarecido que este deve fomentar a participação dos alunos em todas as situações na sala de aula, como era referenciado para os educadores de infância e destacado pelas alíneas “i) Desenvolve nos alunos o interesse e o respeito por outros povos e culturas e fomenta a iniciação à aprendizagem de outras línguas, mobilizando os recursos disponíveis” e “j) Promove a participação activa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática”. Para além disso, este documento salienta o papel do professor nos conselhos de administração da escola como referenciam a alínea a) do anexo n.º 2 do referido Decreto-Lei, que assegura a cooperação do docente “na construção e avaliação do projecto curricular da escola e concebe e gere, em colaboração com outros professores e em articulação com o conselho de docentes, o projecto curricular da sua turma” (*ibidem*) e junto das famílias e da comunidade.

Em suma, as orientações previstas para a ação pedagógica dos docentes destas etapas educativas assemelham-se em relação à forma como devem desenvolver as suas relações com os alunos, com as famílias e com o ambiente escolar.

Para além das linhas norteadoras legislativas, muitos autores invocam uma série de competências que vão ao encontro daquilo que é defendido pelos documentos referidos. Estas competências elucidam, por um, lado algumas ideias já evidenciadas há vários anos nas pedagogias da educação e, por outro, apresentam novos pontos de vista que acrescentam uma visão inovadora e flexível da educação. Começemos por Perrenoud (2000) que esclarece que o professor deve possuir competências investigativas, sociais e tecnológicas que desenvolve no seu quotidiano de modo a enriquecer a sua carreira e a deixar o seu marco na educação. Como tal, este enunciou dez competências que os agentes educativos (sejam eles educadores de infância ou professores de qualquer ciclo de ensino) devem ter para o exercício da sua profissão:

- i. A competência de organizar e dirigir situações de aprendizagem: é desenvolvida quando se concebe para uma determinada disciplina, os conteúdos que se quer ensinar de acordo com os objetivos de aprendizagem a atingir. A organização destes

conteúdos deve ser realizada de acordo com as representações dos alunos e a partir dos erros e dos obstáculos encontrados por estes à aprendizagem. Sendo assim essencial envolver os alunos em toda a atividade de planeamento e construção do conhecimento.

- ii. A competência de administrar a progressão das aprendizagens: é concebida na resolução das situações e dos problemas de acordo com as características dos alunos. Esta competência realça o facto de o professor ter de relacionar as teorias subjacentes à aprendizagem com as atividades que coloca em prática. Para isso o docente deve observar e avaliar os alunos nas situações que implementa, segundo uma abordagem formativa e progressiva, modificando as experiências de aprendizagem de acordo com os desenvolvimentos.
- iii. A competência de conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação: realiza-se quando o professor organiza a sua turma de forma heterogénea. Amplificando toda a gestão da sala de aula como um espaço mais vasto e cooperativo onde é fornecido apoio entre colegas e onde são integrados alunos portadores de grandes dificuldades.
- iv. A competência de envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho: vai ao encontro daquela que foi apresentada em primeiro lugar, pois salienta o facto de se ter de suscitar na criança o desejo de aprender, explicando a importância do saber e do trabalho escolar. Para além disso, é reforçada a ideia de desenvolver na criança a capacidade de autoavaliação e de saber funcionar num grupo de alunos, negociando com os seus colegas diversos tipos de regras mas sem deixar de dinamizar o seu projeto pessoal de formação.
- v. A competência de trabalhar em equipa: pretende que o professor saiba trabalhar em equipa, elaborando projetos que tenham representações comuns a todos os colegas. Para isso, o docente tem de dirigir um grupo de trabalho pedagógico, formado e renovado por si, nas reuniões em que se analisam situações complexas, práticas e problemas profissionais, e se administram crises ou conflitos interpessoais.
- vi. A competência de participar da administração da escola: projeta a elaboração e negociação de um projeto da instituição. Neste projeto, devem ser administrados os recursos da escola, coordenados todos os parceiros desta e evoluídas as participações dos alunos.

- vii. A competência de informar e envolver os pais: salienta que o professor deve dirigir momentos de debate e de entrevistas aos encarregados de educação para que estes possam estar envolvidos na construção dos saberes dos educandos.
- viii. A competência de utilizar novas tecnologias: propõe ao professor a exploração das potencialidades didáticas que os programas de edição de texto podem trazer aos objetivos de ensino, bem como a comunicação à distância e as ferramentas multimédia no ensino.
- ix. A competência de enfrentar os deveres e os problemas éticos da profissão: reforça o facto de os professores terem de prevenir a violência na escola e no ambiente envolvente. Para isso deve combater todos os tipos de preconceito e discriminação e aplicar regras comuns de socialização na escola, assim como sanções por conduta incorreta. Todas estas atitudes devem fazer prosperar a relação pedagógica, a comunicação dentro da sala de aula, a responsabilidade, a solidariedade e o sentido de justiça.
- x. A competência de administrar a sua própria formação contínua: solicita ao professor a reflexão sobre as suas próprias práticas, fazendo com que este realize um balanço das competências e da formação contínua, envolvendo-se com mais afinco nas tarefas do sistema educativo e recebendo formação dos colegas.

Outros autores acrescentam ainda algumas competências às enunciadas por Perrenoud (2000). Um dos elementos mais enfatizados é o do profissional investigativo, que está inteiramente ligado às questões que os professores pretendem aprofundar sobre a sua prática. Este relatório corresponde a esta mesma faceta apontada como primordial no perfil do professor, pois através da nossa prática e da observação do grupo do Pré-Escolar com quem trabalhamos na unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada I detetamos algumas dificuldades nas crianças e através destas formulamos questões problemáticas que aprofundamos num trabalho investigativo.

Este trabalho, como tem sido destacado desde o início do relatório, tem como tema de aprofundamento uma questão que se envolve no currículo desenvolvido na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, as investigações realizadas na área da Educação devem aprofundar questões que se levantam no quotidiano de um professor, sejam elas de carácter administrativo/organizacional (que explorem a organização e os documentos norteadores da funcionalidade da escola), pedagógico (ao analisarem práticas e conceções dos professores e as implicações de se implementar determinadas metodologias) ou outro

qualquer de âmbito educativo. O mais importante é que o professor decida investigar algo útil e benéfico para o desenvolvimento e para a progressão do sistema de ensino e da própria escola enquanto instituição educativa e social.

A investigação desenvolvida pelo professor depreende das aprendizagens dos conhecimentos científicos e das experiências que estes desenvolvem. Para tal é necessário adotar competências éticas no trabalho, pois o domínio ético, para ser apreendido, requer “o envolvimento do aluno no processo ensino/aprendizagem” (Mesquita, 2011, p. 91), que é “influenciado por um conjunto de dinâmicas que o profissional de ensino lhe proporciona” (*ibidem*). Esta é uma das componentes essenciais para a caracterização da prática de um docente a par com a moral que se refere “ao cumprimento das normas e das regras, quer sejam apenas convencionais quer sejam mais naturais e universalizantes” (Cunha da Silva, 1996, p. 81). A moral e a ética da profissão é que possibilitam a “compreensão da prática docente enquanto dimensão social” (Freire, 1996, p. 12) e realçam os benefícios de uma prática integral e integradora de todas as aprendizagens, onde seja fomentada a auto-reflexão nos alunos e no professor em todas as fases do processo.

A reflexão é uma das competências que deve ser desenvolvida pelo professor junto dos seus alunos. Para isso, o próprio professor deve ter em consideração todas as suas atitudes e pensar sobre elas, porque “promover e respeitar o pensar é uma atitude de cidadania profunda e genuína que dá sempre bons frutos se entendermos o espírito reflexivo e crítico como factor de desenvolvimento e inclusão e não como motivo para excluir” (Medeiros, 2009, p. 66). E é “sobre isso que se determina o nosso equilíbrio interno, harmonizado pela nossa liberdade” (Ferreira, 1998, p. 14). A reflexão sobre a prática do docente “remete para uma actividade de enorme relevância pública” (Baptista, 2011, p. 22), que é regida por “padrões de profissionalidade e profissionalismo” (*ibidem*). A dimensão “deontológica reforça a definição [destes] padrões de desempenho, [contribuindo] para o desenvolvimento de espaços de autoria profissional e para a consciência dos laços de coesão identitária, sem que tal represente um acto de corporativismo ou de narcisismo profissional” (*ibidem*).

A harmonia e o equilíbrio que o docente pretende alcançar deve ser consequência da “valorização da reflexão do professor sobre a sua experiência pessoal, na assunção de que o saber que decorre da experiência dos outros é empobrecedor ou ilusório” (Alves, 1997, citado por Braga, 2001, p. 25). Assim, os educadores e os professores devem promover a implementação de pedagogias integradoras como os próprios documentos orientadores apresentados no primeiro capítulo referem, e devem procurar auxiliar todos os intervenientes

no processo educativo na construção do currículo “que pressupõe um papel ativo dentro e fora do edifício escolar” (Mesquita, 2011, p. 30), admitindo o professor, desta forma, ser o responsável por aquilo que ensina e pela forma como o faz na procura de um currículo que deve ser “lugar, espaço, território” (Silva, 1999, p. 155), que estabelece a “relação de poder” (*ibidem*) e que se afirma como “documento de identidade” (*ibidem*).

Na construção do currículo, o professor deve encarar “a educação como o processo de criar condições para que os seres humanos se desenvolvam em todas as suas dimensões, cresçam, sejam, se realizem, ao longo da sua existência” (Dias, 2002, p. 19). Desta forma, deve também ele aprofundar o seu processo educativo e encará-lo nas suas mais variadas dimensões ao longo da sua carreira.

Na linha deste perfil, enunciamos de acordo com a legislação portuguesa e com alguns autores de referência na área alguns elementos essenciais na formação dos professores e educadores.

## **2.2 A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E DOS PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Para construir o perfil que foi apresentado na secção anterior o professor necessita de possuir uma formação unificadora. Esta formação é esclarecida por diversos Decretos-Lei, como veremos de seguida, que regem não só os passos que o professor deve seguir para se tornar um profissional qualificado, como também esclarecem as principais orientações do processo formativo.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de outubro (artigo 3.º do capítulo I) a formação dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário deve ser orientada segundo determinados princípios gerais que foram enunciados pela primeira vez na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (que entretanto já sofreu algumas alterações com a Lei n.º 115/1997, de 19 de setembro e a Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto). Estes são:

- i. na formação inicial serem contemplados componentes pessoais, sociais e culturais, que preparem o professor para a componente científica, para além da sua formação pedagógico-didática, garantindo a integração de experiências teóricas e práticas exigentes à carreira profissional;
- ii. na formação contínua se promover o desenvolvimento profissional segundo uma perspectiva de autoaprendizagem permanente, onde se analisa criticamente, se investiga e se realizam inovações pedagógicas;

- iii. a formação ser flexível e moldável aos docentes, seguindo-se de acordo com práticas metodológicas que auxiliem os educadores e professores nas suas funções;

Muitos autores enunciam outros fatores essenciais para a formação dos professores, como Mesquita (2011, pp. 86-87) que enumerou quatro categorias que os professores devem desenvolver na sua formação. Elas são: conhecimentos ligados ao agir profissional; qualidades pessoais do professor necessárias ao exercício profissional; Prática relacional; relação da profissão com a sociedade. Os primeiros referem-se ao que se concretiza no ato pedagógico, tendo assim o professor de adquirir conhecimentos em três domínios: o pedagógico, o científico e o ético. Já as qualidades pessoais do professor necessárias ao exercício profissional determinam-se como essenciais na formação do docente, traduzindo-se nas interações com os seus colegas de profissão, ao nível da motivação intrínseca, da disponibilidade, da flexibilidade, da dedicação, da criatividade e do autocontrolo. Quanto ao preceito da prática relacional, importa destacar as “interações que se estabelecem entre os vários intervenientes do processo educativo no desenvolvimento da ação profissional dos professores” (Mesquita, 2011, p. 95) e as consequências destas, como o aumento da confiança entre todos e um maior à vontade na resolução de situações complexas. Por fim, temos o critério de relação da profissão com a sociedade. A autora defende que aquela suceda de forma natural, sendo que o docente tem de estar aberto a novas opiniões para enriquecer o seu trabalho a partir de várias experiências.

Nesta linha, existem princípios fundamentais para a realização de qualquer formação, Mialaret (1991) enumera nove que considera elementares no desenvolvimento de qualquer docente independentemente do nível que leciona. Eles são:

- i. A formação que se realiza ao nível pedagógico “nunca substituirá o saber” (Mialaret, 1991, p. 91);
- ii. Em todo o processo de formação deve-se prever “uma articulação entre a formação geral e a formação pedagógica” (*ibidem*);
- iii. Deve-se construir uma “ligação entre o ensino pedagógico teórico e a formação prática” (*ibidem*, p. 92);
- iv. A formação prática deve realizar-se em “contacto com os alunos” (*ibidem*, p. 93), sendo que não deve ser esquecido um “princípio deontológico” (*ibidem*);

- v. Devem colaborar com os educadores “o maior número possível de professores competentes já em actividade” (*ibidem*, p. 94), para que as trocas de experiências sejam enriquecidas e motivadoras;
- vi. Deve haver uma coerência “entre a formação pedagógica, a vida escolar, o ensino teórico e o ensino prático” (*ibidem*, p. 96), para que a formação recebida enquanto estagiário se reflita naquilo que será a educação exercida já enquanto professor;
- vii. A orientação e a formação devem ser individualizadas para cada indivíduo, não que cada um deva ser instruído segundo modelos diferentes, mas sim que, através das suas personalidades sejam levados ao “máximo das suas capacidades” (*ibidem*);
- viii. Deve haver “unidade e diversidade na formação” (*ibidem*, p. 97). Assim, as ações devem realizar-se de forma geral para todos os docentes, e o seu conteúdo deve ser de naturezas diferentes. Todas as formações devem ser específicas, para aquilo que pretendem formar.
- ix. A formação deve ser para além de inicial também permanente, sendo que não é possível na formação inicial ensinar tudo e experienciar todos os problemas que o professor vai enfrentar no seu quotidiano. É necessário que as várias formações se caracterizem como elos “duma longa cadeia que se irá prolongar durante toda a carreira do educador” (*ibidem*, p. 99).

Em conformidade com o último princípio, realça-se que o professor, no desenvolvimento da sua profissão, está envolvido em várias dinâmicas que o levarão a desenvolver uma formação contínua. Glickman (1985) entende ainda que o professor se desenvolve na sua profissão em diferentes dimensões, sendo a primeira o desenvolvimento enquanto adulto nas suas diferentes etapas da vida, seguido do ambiente de trabalho na escola e finalmente das suas características enquanto professor.

Na mesma linha de raciocínio, Nóvoa (1991, p. 23) destaca que “a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Somente através de uma formação contínua que os professores conseguirão aprofundar e consolidar todos os seus saberes e manter-se atualizados sobre novas práticas e pedagogias que estejam a ser implementadas no sistema educativo.

O mesmo autor salienta ainda o carácter interativo e dinâmico que a formação deverá possuir. Só através desta postura é que ocorrerá a troca ou partilha de ideias, de vivências, de

experiências e de saberes. Assim, mais uma vez se realça o pressuposto de que é através do trabalho em equipa que o professor se conhece melhor e tem mais consciência do que tem sido o seu percurso profissional, nas várias vertentes que a profissão exige. A prática do professor não se resume a lecionar conteúdos, mas a várias vertentes educacionais que complementam a sua função enquanto agente da educação. E a formação que os profissionais de educação frequentam também deve ter em conta estas mesmas vertentes.

As perceções apresentadas pelos vários autores referidos pretendem definir uma formação que durante muitos anos sofreu grandes alterações. De acordo com Alarcão *et al.* (1997), a insistência para que os professores frequentassem cursos de formação decorreu a partir dos anos 70, quando a certificação destes pré-requisitos era fundamental para a prática da profissão. Com grandes mudanças na duração daqueles cursos e no grau académico, o bacharelato era obtido a partir da conclusão de 3 anos nas escolas Superiores de Educação ou nos Centros Integrados de Formação de Professores. Já no final da década de 90, foram ministradas nas universidades licenciaturas de 4 anos que substituíram os bacharelatos. Anos mais tarde, e na sequência da assinatura da Declaração de Bolonha, em Junho de 1999 o processo passou a contar com uma licenciatura, com uma duração compreendida entre seis a oito semestres, e um mestrado, com uma duração compreendida entre três e quatro semestres, de acordo com os parâmetros descritos no Decreto-Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto.

Relativamente à formação dos educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na licenciatura realiza-se uma formação comum, assente nas perspetivas educacionais, práticas, culturais, pessoais, sociais e éticas. Ao concluir esta fase, os licenciados habilitam-se a exercer funções de técnico de educação, sem autonomia para realizarem as diferentes fases do processo educativo dos alunos. Com a conclusão do mestrado o professor já pode exercer autonomamente a profissão de educador de infância ou professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico e todas as funções de planificação, prática e avaliação que compõem o processo educativo.

É nesta segunda fase da formação académica realizada pelos futuros professores que são dados os seus principais passos no sentido da integração na prática profissional, na qualidade de estagiários. Nesta função ele é orientado e, conseqüentemente, avaliado numa dinâmica de Supervisão, definida como

o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor no desenvolvimento humano e profissional. Depreende-se desta noção que a supervisão tem lugar num tempo continuado, pois só assim se justifica a sua definição como processo (Alarcão e Tavares, 1987, p. 18).

Nesta fase, devemos considerar o processo de supervisão como sendo aquele que vai não só orientar o formando para o seu primeiro contato com o seu futuro ambiente de trabalho como também realizar a sua iniciação num processo cooperativo que se prolongará ao longo da sua vida. A relação que se estabelece dentro de uma sala de aula em que um estagiário está a trabalhar junto de um grupo de crianças, ou de uma turma, é construída com base em todas as experiências que os alunos, o estagiário e o professor com mais experiência e formação partilham. Esta relação deve tornar-se assim no “âmago e [no] centro da actividade profissional do docente” (Cunha da Silva, 1996, p. 95), destacando a ideia de que “todos podemos aprender, em princípio, sem a assistência do docente. Mas também devemos reconhecer que, sem a relação com um docente, a possibilidade de aprendermos bem é extremamente reduzida” (*ibidem*). Do mesmo modo, a “prática é fundamental, devido ao seu impacto nas atitudes, valores e crenças e em que a influência dos supervisores é muito grande” (Simões, 1996, p. 119), pois, nesta etapa do processo de formação “o futuro professor consegue tirar dos conhecimentos e das experiências práticas” (*ibidem*) princípios fundamentais para começar a conceber o seu perfil e tomar as suas próprias decisões. Para isso deve descolar-se das orientações do seu supervisor, não deixando de ter em atenção tudo o que lhe foi ensinado, mas tentando, com todos os conhecimentos tomar decisões que o definam enquanto profissional autónomo e com uma identidade profissional própria.

Nesta linha de raciocínio a prática é um alicerce para experienciar e reconhecer quais os melhores caminhos a seguir. Como realçam Karmos & Jacko (1977, citados por Simões, 1996, p. 129), “a prática pedagógica constitui uma experiência unificadora fundamental da maior parte dos contextos de formação de professores, dando a possibilidade aos indivíduos de explorar e de integrar o que aprenderam, antes de se tornarem profissionais”. Deste modo, o professor deverá ter sempre inerentes a si as capacidades de querer e poder trabalhar em equipa com os seus colegas nas mais variadas funções. Assim, nesta fase a cooperação entre supervisor e formando deve ser a mais facilmente perceptível pois estes “encontram-se, de facto, envolvidos numa grande tarefa: a de aprender, ensinar e desenvolver-se para melhor intervirem, como verdadeiros educadores, na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos” (Alarcão & Tavares, 1987, p. 65).

Após estas considerações teóricas devemos salientar que consideramos a cooperação estabelecida entre o supervisor e o formando extremamente importante, pois através desta retiramos benefícios cognitivos para melhorarmos as nossas práticas mas também desenvolvemos competências sociais que deverão ser seguidas noutras relações pedagógicas

com colegas futuros. Tivemos nas duas práticas a mesma supervisora. Esta experiência fomentou uma relação mais sólida de confiança para expormos as nossas dúvidas e receios, e também fez com que mais facilmente nos adaptássemos à dinâmica de trabalho do supervisor na segunda prática.

Para além disso, foi nas práticas dos estágios que pudemos desenvolver a função de supervisão dos trabalhos desenvolvidos pelas crianças de um jardim-de-infância e pelos alunos de um 4.º ano de escolaridade. Com esta experiência concretizamos algumas das etapas do processo de avaliação das crianças, auxiliando as mesmas nas suas dúvidas e dificuldades.

É também nesta primeira fase que o formando começa a interiorizar a dinâmica da prática docente, sabendo que esta se deve processar segundo uma sucessão de passos que revelam a progressão do seu trabalho e das aprendizagens dos seus alunos.

O primeiro passo na prática de um docente é o de pré-observação onde são trabalhados aspetos e estratégias que devem ser incutidos na observação, como instrumentos de recolha de dados. Quando se procede à observação, são aproveitadas informações de diferentes naturezas, que potenciam ao professor um conhecimento de todo o ambiente escolar (Zabalza, 1997, p. 68). De acordo com o mesmo autor, deverão ser obtidas informações acerca de quatro componentes: escola, aluno, famílias e território. Estes dados podem ser recolhidos a partir uns dos outros ou ainda em função uns dos outros. A pertinência ou a intenção dessa recolha depende assim se o professor pretende complementar alguma informação já encontrada ou se sabe que a informação pretendida só poderá ser recolhida num determinado ambiente. Após este trabalho de campo, os dados são analisados pelos intervenientes, formando e supervisor. Assim, para além de uma sistematização destes ocorrerá também uma análise mais precisa e completa. É através desta análise que o interveniente direto na ação, ou seja o formando, consegue refletir sobre as situações que implementou e que pretende implementar. A observação tem assim uma função essencial na planificação de qualquer momento de ensino, refletindo as informações desta na interação e na avaliação que se realizam.

A planificação das diferentes experiências de aprendizagem é um processo criterioso e flexível. Sobre o processo de planificação Ruiz (1990, citado em Braga, 2001, p. 35) regista: “planificar é temporizar e preparar conteúdos e também pensar na organização da sala de aula, a fixação do tipo de avaliação mais adequada, a consideração do contexto, a previsão da dinâmica e do ambiente” onde decorrerá toda a aula. Bullough (1990, citado em Braga, 2001),

reforça que é a planificação que garante ao professor um quotidiano equilibrado de aprendizagens. Através daquilo que planificou o professor consegue ajustar o nível de exigência e de adequação da sua planificação em benefício do desenvolvimento dos seus alunos. O mesmo autor esclarece ainda o facto de serem os professores iniciantes aqueles que se prendem mais àquilo que planificaram, tendo mais dificuldades em decisões refletidas na ação.

Assim, a planificação não deve ser encarada como um documento que é reduzido “à formulação de uns tantos objetivos, enumeração e ordenação de determinados conteúdos programáticos, previsão de prazos de realização” (Vilar, 1998, p. 5), antes como “um instrumento de clarificação e gestão das opções e prioridades educativas assumidas em determinado momento” (*ibidem*, p. 15). Com um apoio a esta gestão das aprendizagens o professor tem o processo de avaliação. Pois como refere Gómez Torrez (1990, citado por Braga, 2001, p. 38) existem alguns princípios que devem estar subjacentes ao processo de avaliação, como garantir que as atividades avaliativas, sejam elas do trabalho elaborado pelo professor ou pelos alunos, sejam integrantes do ensino, ocorrendo em simultâneo com as aprendizagens que aconteçam de forma contínua e que valorizem o processo e o produto, assim como os progressos dos alunos. Para que tudo isto ocorra o professor deve explicitar desde o início o que pretende avaliar. Gómez Torrez (1990, citado por Braga, 2001, p. 38) realça ainda que o principal objetivo de toda a avaliação é refletir sobre as falhas que o processo teve e fornecer as orientações para que estas sejam corrigidas, tentando desta forma que a avaliação que executa esteja “mais próxima das intenções da acção do que de uma prática contínua e exaustiva” (Serpa, 2005, p. 406).

Jackson (1968, citado por Braga, 2001, p. 39) resume estas etapas ao classificá-las em três tipos de decisões que o professor executa no seu quotidiano: pré-ativas (que ocorrem no momento de planificação, e que devem ter no seu conteúdo as reflexões realizadas nas últimas avaliações sobre as aprendizagens dos alunos, assim sobre as informações que o docente conseguiu registar do grupo com quem trabalha), as interativas (que retratam tudo o que é decidido pelo educador/professor na sua ação dentro da sala de atividades/ de aulas. E que são tomadas de acordo com o que acontece durante o tempo letivo) e pós-ativas (que coincidem com o momento em que a ação educativa termina e o professor realiza uma reflexão sobre o que se sucedeu na sua ação, e ainda sobre todas as outras decisões tomadas anteriormente. São também estas últimas que definem as repercussões que serão visíveis nas outras práticas).

Nas nossas Práticas Educativas Supervisionadas I e II tivemos a oportunidade de experienciar a tomada destas decisões. As pré-ativas quando realizávamos as sequências didáticas, que se tratavam dos documentos elaborados antes de cada intervenção dos estagiários. Estes eram compostos pela justificação das experiências de aprendizagem nas diversas áreas, de acordo com aquilo que tinha sido observado nos grupos com quem trabalhamos, com as avaliações dos mesmos e com as orientações curriculares e bibliográficas que explicavam pertinência das escolhas do estagiário. Ainda constavam nestes documentos as grelhas de organização destas experiências de aprendizagem (que se encontram nos anexos 1 e 2) e a descrição das diversas atividades implementadas. Para além disso, este documento tinha os instrumentos que iam ser utilizados para a recolha de dados que permitissem realizar as avaliações de cada criança. Todas as decisões pré-ativas estavam, assim, explicitadas nestes documentos. A elaboração dos mesmos era fundamental para a organização de cada momento das intervenções que se pretendiam realizar, dando a perspetiva da globalidade do trabalho desenvolvido ao próprio formando mas também aos orientadores de estágio (Professores da Universidade que orientavam o estágio) e aos educadores/ professores cooperantes (que acompanham a prática do formando nas escolas) que ajudavam na concretização do mesmo.

Todavia, na ocorrência destas intervenções muitas vezes ocorreram situações que fizeram com que as experiências planeadas não fossem realizadas. Alguns destes momentos aconteceram na prática Educativa Supervisionada II onde os comportamentos de desinteresse e distração de um aluno condicionavam a utilização de recursos audiovisuais, e embora estivessem planeados o visionamento de vídeos ou de PowerPoints tinha de se recorrer a um diálogo e ao preenchimento de um cartaz para que a dinâmica de aula funcionasse, caso contrário o aluno não deixava os colegas participarem nas atividades, apagando constantemente o projetor. Estas decisões interativas só vêm enriquecer a experiência do professor e ensinar a lidar com uma variedade de imprevistos e realidades.

No final de cada intervenção ocorria a reflexão do trabalho desenvolvido, sendo realizada depois termo dessa com o objetivo de analisar quais os momentos mais proveitosos da intervenção decorrida e retirar ilações das experiências que não tinham sido produtivas para a melhoria das práticas que se seguiam. Estes momentos eram cumpridos com os professores cooperantes depois de cada dia de intervenção e com os orientadores da universidade depois de cada intervenção ser finalizada, posteriormente eram expostos de um modo mais formal nas avaliações entregues de cada aluno como justificação de algumas decisões tomadas.

Esta reflexão deve ser contínua na implementação daquilo que foi planejado, existindo sempre “a necessidade de estabelecer decisões antes, durante e após o processo de aprendizagem e ensino [implicando] que as mesmas se subordinem, sistemática e continuamente, a uma análise cuidada e uma actualização permanente” (*ibidem*, p. 25), tornando, deste modo, o professor responsável pelo facto de o aluno ter de atingir níveis superiores de desenvolvimento. Para isso este deve “propor ao aluno tarefas de aprendizagem que estejam adequadas ao seu estágio de desenvolvimento e que ajudem a esse mesmo desenvolvimento, o qual, por sua vez, possibilitará a aprendizagem de tarefas cada vez mais abstractas e complexas” (Alarcão & Tavares, 1987, p. 43). Do mesmo modo tem a função de auxiliar na evolução do aluno, de criança a adulto, e naquilo que como cidadão se deve tornar.

Em suma, um professor deverá ter um perfil que o caracterize como bom profissional, para isso deve formar-se ao longo do seu percurso para que cresça a nível pessoal e em prol das aprendizagens dos alunos. Desta forma, o principal objetivo da formação de professores é de melhorar a qualidade do ensino fornecido às crianças e das aprendizagens que estas desenvolvem, assim cada docente deve “provir da contínua capacitação profissional dos professores ao longo da vida, para que [possa] atuar, sempre numa atitude reflexiva e investigativa” (Mesquita, 2011, p. 13).

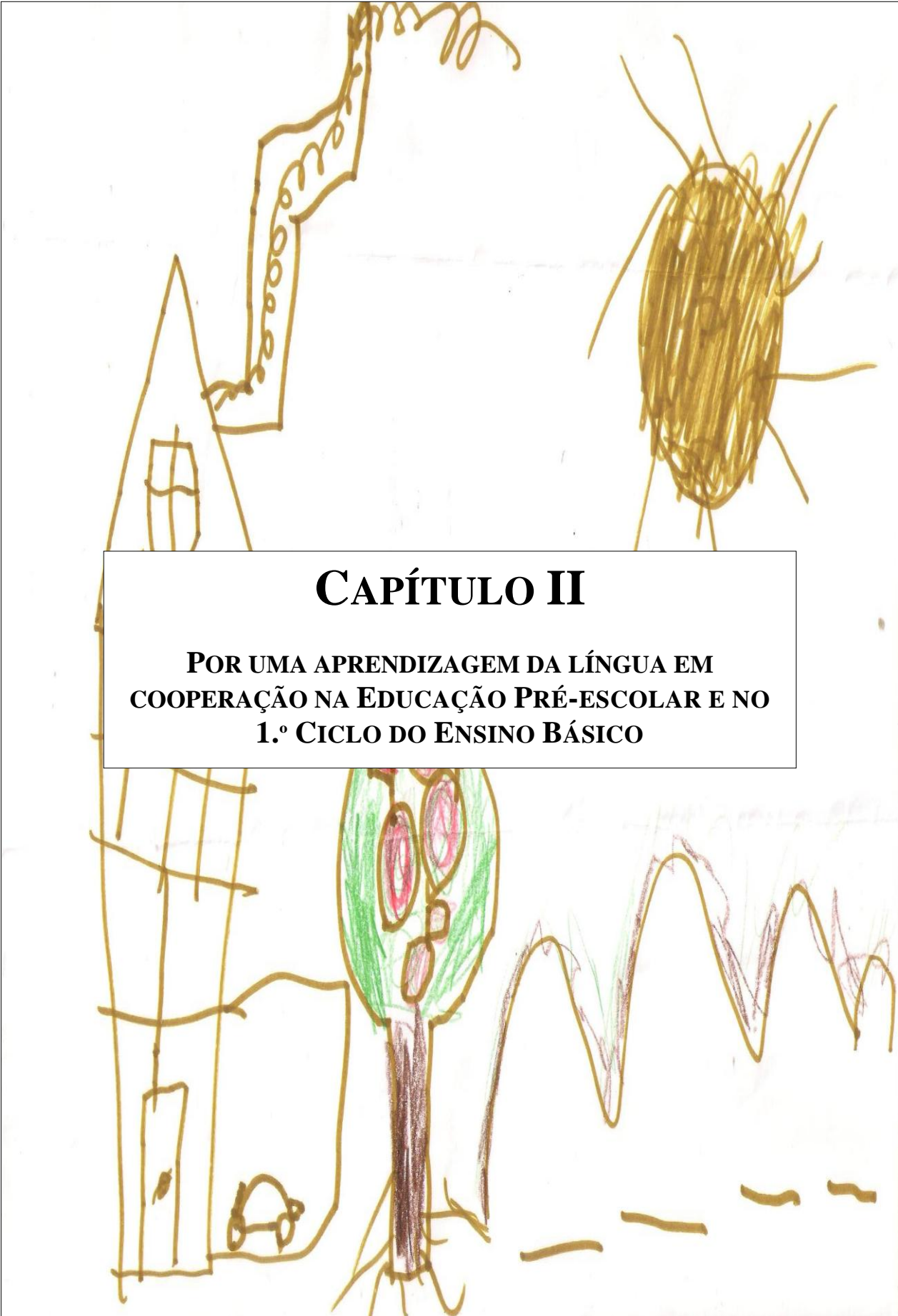
## **SÍNTESE**

Neste primeiro capítulo procurámos relevar alguns aspetos relativos aos objetivos, organização e funcionamento da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como explicitar as principais orientações curriculares na base do planeamento da ação educativa num e noutro nível educativo.

Das referidas orientações ressaltam, como linhas de força do trabalho a desenvolver naqueles níveis educativos aprendizagens que trabalhem todas as áreas curriculares e não curriculares de forma integrada e significativa. Assim, as aprendizagens realizadas na Educação Pré-Escolar devem ter continuação no 1.º Ciclo do Ensino Básico, para que os conhecimentos sejam progressivamente aprofundados e mobilizados para a vida corrente. Como tal foram discutidas, ainda neste capítulo, algumas questões sobre o perfil dos professores que dinamiza estas experiências de aprendizagem, salientando o que a legislação portuguesa regista a este propósito. Para além disso, foram revistas as características reflexivas, investigativas e éticas, intrínsecas ao professor e realçadas por alguns autores da especialidade. Em sequência, realizamos uma reflexão sobre a formação dos professores com

particular destaque para a formação inicial e nesta para o estágio, considerando o momento e o contexto formativo em que nos encontramos com vista ao desenvolvimento das competências e a conseguir uma melhor eficácia.

O capítulo que se segue retomará, para aprofundar e discutir, algumas questões abordadas neste capítulo em relação, especificamente, à aprendizagem da língua portuguesa e à aprendizagem cooperativa, considerando a problemática central deste relatório.



## **CAPÍTULO II**

**POR UMA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA EM  
COOPERAÇÃO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO  
1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

## **INTRODUÇÃO**

Este capítulo irá aprofundar a temática de relatório numa vertente mais teórica. Apresentamos, assim, as perspetivas dos documentos orientadores das primeiras etapas educativas e de alguns autores da especialidade sobre a aprendizagem da língua em cooperação. Para tal, organizamos este capítulo em duas secções onde abordamos, na primeira secção, alguns aspetos relativos à aprendizagem da língua portuguesa nas duas etapas educativas que descrevemos no primeiro capítulo: a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, refletimos sobre o desenvolvimento da consciência linguística e da competência comunicativa em cada uma das etapas de aprendizagem em referência, retomando para isso algumas ideias apresentadas no capítulo anterior.

Na segunda secção, definimos o conceito de aprendizagem cooperativa, salientando alguns aspetos que se devem tomar em consideração quando pensamos em atividades desta natureza, assim como as potencialidades e os constrangimentos que esta metodologia de aprendizagem apresenta nas diversas áreas curriculares e em específico no ensino da língua. Apresentamos, ainda, as teorias explicativas da aprendizagem cooperativa, citando alguns autores da especialidade. E, por último são explanadas algumas estratégias que podem ser utilizadas nas atividades de cariz cooperativo quer na Educação Pré-Escolar quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Terminamos com algumas considerações acerca do processo avaliativo que decorre nos trabalhos cooperativos.

## **1. A APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS**

A aprendizagem da língua portuguesa é um processo complexo e progressivo que envolve o desenvolvimento de uma consciência linguística que é fundamental para a aquisição das várias competências comunicativas nas mais diversas etapas educativas, sejam elas ao nível da oralidade, da leitura ou da escrita.

### **1.1 O APROFUNDAMENTO DA CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA**

O conhecimento profundo do que é a língua só se concretiza quando é realizada uma análise sobre ela, tentando descrevê-la em todos os seus domínios e refletindo sobre o seu desenvolvimento em cada pessoa. Este processo superior define-se como consciência linguística e é, como realça Sim-Sim (2001), essencial para a aprendizagem e para o domínio da língua, pois permite a explicitação do conhecimento intuitivo desta.

Porém, a consciência linguística só começa a desenvolver-se, de forma simplificada, nos últimos anos da Educação Pré-Escolar (Sim-Sim *et al.*, 2008). Como tal, nestas idades as crianças já adquiriram algum domínio sobre algumas vertentes da língua, como a oralidade com a utilização de algum vocabulário, a mobilização de alguns conhecimentos de sintaxe e a articulação correta das palavras. A autora sistematiza os domínios de desenvolvimento da consciência linguística de acordo com três consciências distintas: a fonológica, a semântica e a sintática.

Assim, a autora esclarece que a consciência linguística se divide em três processos de reflexão sobre: a sonoridade das palavras (consciência fonológica), a identificação de palavras nas frases (consciência semântica) e a gramática apropriada para as frases (consciência sintática). Estes processos e a forma como são dinamizados evoluem ao longo dos anos e as pessoas vão dominando conscientemente todo o conhecimento e regras da língua, num processo progressivo e nunca terminado.

A consciência fonológica é definida por Sim-Sim (2001) como o processo metalinguístico de reconhecimento e análise consciente dos segmentos sonoros das palavras que constituem uma determinada língua, e das regras de distribuição e de sequência dos mesmos. Freitas, Alves e Costa (2007) acrescentam que o desenvolvimento deste processo é fundamental para a aprendizagem do código alfabético, pois a sua dinâmica envolve “obrigatoriamente a transferência de unidades do oral para a escrita” (pp. 7-8). Deste modo, as primeiras experiências linguísticas realizadas na escola devem promover “o desenvolvimento da sensibilidade aos aspectos fónicos da língua, com o objectivo da promoção da consciência fonológica, entendida como a capacidade de identificar e de manipular as unidades do oral” (*ibidem*). Por fim, devemos realçar que o desenvolvimento deste processo depende de um trabalho insistente no quotidiano escolar, pois refletir sobre a sonoridade das palavras “é extremamente difícil para as crianças, na medida em que os fonemas no discurso não são percecionados isoladamente, mas no contexto do fonema imediatamente precedente e consequente” (Silva, 1997, p. 283).

Assim, uma forma de desenvolver a linguagem, mas também de detetar e trabalhar alguns problemas na escrita são as atividades que desenvolvem a consciência fonológica e, concomitantemente a divisão silábica. Estas tornaram-se elementos cada vez mais necessários de intervenção no pré-escolar, pois “a capacidade para prever se as crianças em idade pré-escolar experimentam dificuldades na leitura e na escrita tem um enorme valor social, económico e educacional” (Carvalhais, 2011, p. 2). Quanto mais cedo forem determinados os

problemas de aprendizagem da criança em qualquer domínio da língua, mais rapidamente poderão ser solucionados ou trabalhados, pois “o poder da previsão da consciência fonológica em relação a uma performance tardia de leitura e escrita também é determinante” (*ibidem*, 2011, p.2).

Sim-Sim (2001) e Correia (2010) salientam assim a importância de se realizar exercícios com as crianças desde tenra idade, 2 e 3 anos, seguindo diferentes dinâmicas como a divisão silábica, onde as crianças podem segmentar as palavras, a identificação e produção de rimas, que fomentam a noção de padrões fônicos e a semelhança entre eles, ou ainda o reconhecimento de coincidências gráficas.

Na nossa prática, procuramos realizar atividades desta índole quer de um modo individual quer em grande grupo, e nestas últimas pudemos visualizar com mais clareza as dificuldades que as crianças tinham na divisão de palavras monossilábicas. Deste modo, tornou-se importante planificar momentos nas tarefas de variadas naturezas em que se dividia silabicamente as palavras que compoñham os títulos dos cartazes ou outras palavras que as crianças proferiam nos seus diálogos, como poderemos ver nas atividades que serão analisadas no último capítulo deste relatório.

Apesar de as atividades de consciência fonológica terem menor predominância nas práticas no 1.º Ciclo, os professores começam a encará-las como experiências que devem ter continuidade do Pré-Escolar, pois, nesta etapa escolar, os alunos já percebem “que os segmentos fônicos podem ter organizações diferentes, que o seu lugar na estrutura da palavra gera significados distintos e origina padrões fônicos com graus de coincidência diferenciados que não dependem de realizações gráficas iguais” (Correia, 2010, p. 128). Esta mudança de perspectiva acentuou-se a partir de 2006, com a introdução do Plano Nacional do Ensino do Português (PNEP). Este documento clarificou que o desenvolvimento da consciência fonológica é essencial para o progresso da expressão oral, para a “promoção da decifração e compreensão leitoras e para a competência ortográfica” (*ibidem*, p. 120).

Todavia, a consciência linguística vai para além da consciência fonológica e como vimos, inclui a consciência sintática, que é definida como “a capacidade para raciocinar sobre a sintaxe dos enunciados verbais e controlar, de forma deliberada, o uso das regras da gramática” (Moreno, 2010, p. 35). Esta caracteriza-se por ser essencial para o reconhecimento de palavras nas fases iniciais de aprendizagem, pois auxilia as crianças a detetarem os erros de descodificação na leitura de palavras desconhecidas. Esta importância vê-se expressa também nas OCEPE com a asserção de que as crianças que frequentam esta etapa educativa devem

adquirir “o reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras, a identificação de algumas palavras ou de pequenas frases” (Ministério da Educação, 1997, p. 70). É através do desenvolvimento desta consciência que as crianças reconhecerão as letras segundo várias grafias e ilustrações. Segundo o mesmo documento, os trabalhos que estimulam a consciência semântica ajudam as crianças a “compreender que o que se diz pode-se escrever, [e] que a escrita permite recordar o dito e o vivido (...) [constituindo] um código com regras próprias” (*ibidem*).

Quanto às crianças que frequentam o 1.º Ciclo esta dinâmica auxilia na compreensão dos textos lidos e o programa de Português clarifica que os alunos necessitam de ter domínio das “regras gramaticais” (Ministério da Educação, 2009, p. 13), pois só a apreensão destas é que confere “ao sujeito linguístico um índice elevado de consciência do funcionamento da língua” (*ibidem*). Após vários exercícios gramaticais e de aplicação dos conhecimentos os alunos tornam-se mais autónomos e conseguem realizar os seus trabalhos individualmente ou em coletivo com os seus colegas, sem necessitarem da aprovação do professor. A automatização dos conhecimentos gramaticais permite assim a complexidade da escrita.

Relativamente à consciência semântica, é um processo que se inicia na etapa da Educação Pré-Escolar e que evolui à medida que a criança vai contatando com um novo vocabulário, adquirindo a noção do que é uma palavra e do seu significado. Esta noção implica diferentes capacidades, pois, por um lado, a criança tem de ser capaz de, através da análise de uma frase identificar quantas palavras estão incluídas nela; por outro lado, tem de compreender o verdadeiro sentido do que é uma palavra e compreender que as palavras são elementos sonoros que nomeiam algo, mas que não se definem por serem aquilo que nomeiam (Sim-Sim, 1997).

Nas idades mais tenras as crianças têm alguma dificuldade essencialmente na diferenciação das letras em relação aos números, como comprovamos na nossa prática no Pré-Escolar, ao escrevermos uma série de números e de letras no quadro e pedirmos às crianças para os identificar facilmente as mais pequenas afirmavam que uma letra correspondia e um número ou vice-versa. Posteriormente, as letras mais facilmente identificadas são as que compõem os seus nomes. À medida que o processo vai evoluindo e o conhecimento do código alfabético já se realizou, a complexidade aumenta e a criança tem o reconhecimento daquilo que é ou não uma palavra. A autora refere ainda que, para o total desenvolvimento da semântica, é necessário que se entenda a palavra através da compreensão e produção de duplos sentidos e de sinónimos, bem como da deteção de anomalias.

Todo este processo de conhecimento da língua realiza-se em simultâneo com a aprendizagem dos seus domínios (oralidade, leitura e escrita) e reflete-se na mobilização dos diferentes conhecimentos apreendidos, pois a criança começa a dar mais importância à aprendizagem das quatro habilidades linguísticas quando percebe que “debe dominar para poder comunicarse com eficácia en todas las situaciones posibles” (Cassany *et al.*, 1998, p. 88). Um dos principais domínios, ou mesmo aquele em que o desenvolvimento das diferentes aprendizagens é visível desde tenra idade é o da oralidade.

## **1.2 O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE**

A aprendizagem da língua portuguesa realizada pela criança tem três grandes sustentáculos que são a comunicação, a linguagem e o conhecimento. Estes desenvolvem-se de modo interativo e social para o progresso de qualquer indivíduo, pois tornam-se essenciais para a aquisição da língua materna e para o desenvolvimento de competências comunicativas. (Sim-Sim *et al.*, 2008, citado em Moreno, 2010, p. 20). Nesta linha de raciocínio, as crianças começam a apreensão da língua materna muito antes de começarem a falá-la, pois a partir do momento em que estejam em contato com a língua, desenvolvem a capacidade de comunicação e observam-se evoluções a nível oral a quase todo o momento. Se nos primeiros tempos a criança tem o desenvolvimento da sua oralidade condicionado pelo ambiente familiar em que vive, quando ingressa na escola, a evolução linguística tem uma grande dinamização. A escola tem, assim, um papel determinante nessa evolução linguística, pois “a valorização do ensino da língua portuguesa como matriz de identidade e suporte de aquisições múltiplas faz parte dos princípios da organização curricular dos ensinos básico e secundário” (Ministério da Educação, 1997, p. 66) e é por essa razão que se assume que a língua é transversal a todo o sistema de ensino.

A questão que se levanta é sobre como a língua é adquirida e como decorre o seu processo de desenvolvimento. Embora se verifique desde cedo que a inserção na escola tem um papel fundamental nos progressos neste campo, é ainda no ambiente familiar que a oralidade é operacionalizada nos seus variados sentidos. Como refere Sim-Sim (2008),

O desenvolvimento da linguagem processa-se holisticamente, o que significa que as diferentes componentes da linguagem (função, forma e significado) são apreendidas simultaneamente. À medida que pretende expressar significados mais complexos, a criança adquire formas mais elaboradas e usa funções da língua mais adequadas ao contexto e aos propósitos pretendidos. (p. 13)

Para se observarem evoluções significativas no desenvolvimento oral da criança, Hevesi (2004, citado por Silva e Valiengo, 2010, p. 23) propõe aos principais agentes educativos na Educação Pré-escolar que de forma contínua, percebam as chamadas de atenção e as necessidades que as crianças evidenciam no seu comportamento e que explicitem oralmente os bons comportamentos que estas manifestam. Assim que os educadores se aperceberem dos comportamentos que devem ser melhorados ou corrigidos sobretudo nas crianças mais pequenas, podem mais facilmente auxiliá-las no seu desempenho e verificar os seus progressos.

A oralidade, para além de ser o domínio mais trabalhado nas duas primeiras etapas escolares, é também aquele que mais rapidamente evolui, como pudemos constatar na PESI, em que crianças que se mostravam muito tímidas na expressão de ideias ou de opiniões nas primeiras intervenções em grande grupo apresentaram não só uma grande evolução a nível social como a nível lexical nos últimos momentos de prática. Seguindo esta linha de raciocínio, a exploração lúdica da linguagem, das palavras, dos sons e das relações entre eles e a implementação de momentos de comunicação, como referem as OCEPE, são essenciais na Educação Pré-Escolar. Porém, a reflexão realizada sobre o modo como estes momentos decorrem deve recair não só sobre o “interesse em comunicar” (*ibidem*, p. 67) mas também sobre as atitudes desenvolvidas nos momentos de comunicação em sala de aula. Estas mesmas atitudes comunicativas repercutem a forma como a oralidade é desenvolvida em todas as crianças. Assim, o educador é o responsável por implementar dinâmicas que levem à integração de um novo vocabulário e de novas referências linguísticas. A este propósito, Sim-Sim (2008) reforça que

é muito importante que o educador tenha consciência de que é um modelo, de que há muitas palavras que são ouvidas pela primeira vez ditas pelo educador, que há regras de estrutura e uso da língua que são sedimentadas na sala de jardim-de-infância. Neste sentido, é importante que a atitude conversacional adulto/criança se pautem por parâmetros que facilitem o processo de desenvolvimento da linguagem (p. 27).

Assim, numa fase em que as crianças começam a abordar outros domínios linguísticos (como a leitura e a escrita), não os dominando, é através da oralidade que conseguem expressar-se e demonstrar os conhecimentos apreendidos. Nesta linha de raciocínio, as OCEPE e as metas de aprendizagem assumem como objetivo fundamental deste nível educativo “a aquisição de um maior domínio da linguagem oral” (Ministério da Educação, 1997, p. 66), fazendo valer que as situações e trabalho com a oralidade deverão ser

significativas para a criança, ou seja, aquilo que se discute ou o assunto que motiva o diálogo deverá despertar o seu interesse. Estes momentos deverão ainda dar oportunidade para que a criança demonstre variados conhecimentos linguísticos e diferentes formas de expressão nas discussões sobre diversos assuntos, porque, como salienta Gillanders (2005, p. 58), “además de saber cómo pronunciar las palabras, cual es su significado y el orden que debe seguir en una oración, debemos conocer cómo usar el lenguaje apropiadamente en una situación comunicativa”.

Durante alguns anos os programas de Português ou de Língua Portuguesa para o 1.º Ciclo do Ensino Básico não enfatizavam o domínio da comunicação oral, como sucedia com a comunicação escrita ou o funcionamento da língua. A publicação da *Organização Curricular e Programas — 1.º Ciclo* (Ministério da Educação, 2004) veio, contudo, introduzir algumas preocupações com o desenvolvimento deste domínio, que vieram a ser reforçadas entretanto com no novo programa de Português do Ensino Básico. A compreensão e a expressão oral passaram a ser práticas passíveis de aprendizagens escolares e que se fazem representar no programa da área com as vertentes produtiva, recetiva e atitudinal tal como acontecia na Educação Pré-Escolar. A diferença nesta etapa é a complexidade que deve ser desenvolvida nos diálogos estabelecidos, sendo aprofundado o vocabulário e a empregabilidade de diferentes expressões.

De acordo com o programa de Português para o Ensino Básico, a compreensão da oralidade “envolve a receção e a descodificação de mensagens por acesso a conhecimento organizado na memória”. Assim, é notório que nos momentos de interação entre os alunos e os professores, a oralidade desenvolvida pelo aluno advém daquilo que ele reteve dos conteúdos específicos lecionados, e de como ele compreendeu aquilo que lhe foi questionado. Já a forma como são expressados estes conhecimentos provém do seu capital lexical e da evolução que as intervenções anteriores tiveram.

Todos estes momentos devem realizar-se de forma consciente, focalizada e processual no desenvolvimento da compreensão e da expressão oral, sendo que nos anos mais avançados do 1.º Ciclo os alunos mais facilmente o realizam autonomamente. Ferrer (2005, pp. 107-108), ao analisar o estudo de Cassany (1993) sobre o modelo de escrita de Flower e Hayes esclarece que o processo de desenvolvimento da oralidade se assemelha em muitas vertentes ao da escrita, decorrendo em fases de forma processual, iniciando com a análise da situação em que se pretende comunicar, onde constam todas as características da temática em discussão e das pessoas que participarão nesta, prosseguindo para a planificação das ideias e

organização destas e para a sua textualização, onde elaboram um guião de seguimento das ideias que pretendem expressar, assegurando desta forma coerência no discurso. Poderão ainda realizar um ensaio antes da apresentação das ideias para que haja mais controlo do discurso.

É nesta preparação das intervenções orais que os alunos focalizam não só nas ideias que pretendem explicar, mas também naqueles a quem se destinam, tendo para isso de “dominar los diversos registros y las estrategias comunicativas para captar y mantener el interés y la atención de los receptores” (Vilà i Santasusana, 2005, p. 30). Para além disso, realizam uma reflexão sobre os papéis de emissores e de recetores que podem desempenhar e, conseqüentemente sobre a capacidade de desenvolverem habilidades produtivas e recetivas (*ibidem*, p. 32).

Para processar toda uma dinâmica interativa de comunicação na sala de aula, cada criança põe “en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente” (Cassany *et al.*, 1998, pp. 101-102), de acordo com o contexto daquilo que escutou e refletindo sobre os conhecimentos que tem, sobre a temática discutida, e sobre a forma como a deve discutir. É deste modo que a criança nos primeiros anos escolares consegue apropriar-se das várias capacidades comunicativas, empregando-as, “construindo significados e saberes e (...) assumindo[-se] como um agente activo no processo de ensino e aprendizagem” (Mira Leal & Araújo e Sá, 2005, p. 5).

As atividades que dinamizam a oralidade revelando o potencial da sua criatividade, e onde se pode avaliar o sentido que as crianças pretendem inculcar em cada palavra são aquelas em que o educador regista por escrito não só as ideias que as crianças relatam, mas principalmente as frases ou as palavras que elas encontram para expressar essas ideias. Como exemplo destes momentos tivemos na nossa prática a construção de livros que retrataram pequenos enredos de temáticas trabalhadas. Nestas conseguiram-se desenvolver diferentes competências de produção e compreensão dos textos escritos, e elaboraram-se legendas das representações gráficas, sendo as produções orais desenvolvidas.

Oliveira (2007, p. 153, citado por Moreno, 2010, p. 22) esclarece que para a criança realizar a descrição de algo tem de possuir a perfeita coordenação dos processos mentais implicados e um aprofundamento do léxico para relatar o que pretende. O educador, ao registar as produções orais das crianças e ao proporcionar situações pedagógicas que apoiem a aquisição e diversificação do vocabulário, cria condições de desenvolvimento oral. Para além disso, o registo escrito daquilo que se expressa oralmente é uma mais-valia, pois “significa

criar consciência das especificidades de cada modo—o oral e o escrito— e das relações que estes estabelecem entre si” (Freitas, Alves & Costa, 2007, p. 22). Os mesmos autores enunciam várias razões para que a aprendizagem da escrita ocorra em simultâneo com o desenvolvimento da oralidade na Educação Pré-Escolar, como:

- a) a primazia do oral sobre o escrito no nosso quotidiano, justificada pela frequência mais alta de enunciados orais do que de enunciados escritos nas várias situações de uso da língua;
- b) a precedência da oralidade relativamente à escrita na história de vida da criança (nos primeiros anos de vida, a criança adquire uma língua através do contacto com a oralidade e não com a escrita);
- c) a existência de comunidades linguísticas que usam exclusivamente a oralidade, não tendo desenvolvido sistemas de escrita;
- d) a presença de indivíduos não alfabetizados em comunidades linguísticas que dispõem de sistemas de escrita;
- e) a escrita como registo das propriedades do oral, estabelecendo-se entre os dois sistemas relações de diferentes tipos (*ibidem*).

Como salienta Pereira (2003), o reconhecimento da importância da promoção da comunicação oral e o conhecimento de como esta se desenvolve não garantem a eficácia da mesma no contexto escolar. As atividades realizadas e o modo como estas decorrem é que permitem o seu progresso. Na Educação Pré-Escolar ou já no 1.º Ciclo do Ensino Básico são muitos os elementos que estimulam o processo de criatividade e imaginação da criança e enriquecem o seu léxico e, conseqüentemente, a sua capacidade de expressão oral. A panóplia de histórias infantis, encontradas nos livros das estantes dos jardins-de-infância ou nos manuais das salas de aula do 1.º Ciclo são instrumentos para a estimulação de diálogos, no primeiro caso, ou de verdadeiros debates, no segundo caso. Nestas atividades são trabalhados os conteúdos dos textos que foram disponibilizados, mas também são desenvolvidos conhecimentos acerca da formulação das frases e de novas palavras. A organização de tarefas que exijam às crianças a expressão das suas ideias e opiniões ou a defesa de um ponto de vista contribui, deste modo, para que a criança desenvolva competências verbais a nível da oralidade. Neste sentido,

Listening and responding to stories, read and told, should be a major feature of school life for young children. Stories give access to new worlds, to new ways of looking at your own world, and to familiar and unfamiliar uses of language. They show children how to read, how to write, how to think about things which do not exist and how to make sense of those that do (Norman, 1990, p. 35).

Para além disso, é através do conto de histórias e das partilhas de informação que as crianças desenvolvem a memória e a capacidade de síntese (Hohmann, M., Banet, B. Weikart,

D., 1987, p. 240), trabalhando, desta forma, diferentes perspectivas da língua, pois a oralidade desponta de experiências vividas num passado mais recente, mas também de conhecimentos que já tinham sido apreendidos, como o próprio programa da área subentende. Principalmente na Educação Pré-Escolar as histórias ou a leitura destas por parte do educador representam não só uma “forma de entretenimento ou distração; já que, pelo senso comum, frequentemente a criança sempre demonstra um interesse especial por elas, seja qual for a classe social à qual pertença”, mas também um incentivo ao seu crescimento a nível pessoal e relacional, na medida em que aprende a

interagir, reconhec[er] a linguagem narrativa e pod[e] até reproduzir a história que escut[a], faze[r] predições sobre a continuação da história, aprende[r] a prestar atenção, [adquire] conceitos sobre o que está impresso, e imit[a] o modelo de leitura de leitor do adulto (Teberosky A. & Colomer T., 2003, p. 24).

As diferentes competências da oralidade são trabalhadas nestes momentos, como pudemos comprovar na nossa experiência de prática. Nestes, as crianças mais facilmente conseguiam argumentar corretamente as suas posições e não elaboravam diálogos confusos e sem abertura para a participação de todos os colegas. É também através destas situações que se reforça a ideia apresentada anteriormente de que os diferentes domínios da língua são apreendidos de modo simultâneo e não repartido ou segmentado.

Na Educação Pré-Escolar ou mesmo no início do 1.º Ciclo do Ensino Básico, as crianças começam a dominar os diálogos estabelecidos sem necessitarem da condução do educador/professor e sentem a necessidade de produzir as suas próprias histórias e de compreender textos escritos. Assim, a oralidade, apesar da importante função que desempenha até então, começa a ter outra dinamização e complexidade e torna-se fundamental na iniciação aos domínios da leitura e da escrita.

### **1.3 A INICIAÇÃO À LEITURA E À ESCRITA**

As crianças, quando começam a dominar os processos linguísticos fundamentais e a tomar consciência do poder que esse domínio lhes dá, têm a necessidade de iniciar a leitura de certas palavras. Esta leitura desenvolve a autonomia na maioria das atividades que lhes são propostas, pois torna-se num processo de interação, entre aquilo que a criança lê e o significado que adquire dessa leitura (Sim-Sim, 1997, p. 27).

A criança começa a ter contato com este processo através da voz dos pais ou dos educadores e vai-se tornando protagonista com o passar do tempo, “descobrimo e (...) apropriando[-se], natural e espontaneamente, do sistema linguístico a que é exposta” (*ibidem*, p. 44). Na Educação Pré-Escolar é iniciado o processo de leitura, na intenção de se conseguir fazer aprender a importância desta pela sua utilidade e dimensão lúdica e criativa. Na nossa prática, muitos foram os exemplos em que as crianças manifestaram o interesse em apropriar-se do processo, principalmente em situações em que as crianças não queriam apenas compreender o que lhes era pedido, mas queriam também decifrar o que o estava escrito nos enunciados das fichas ou nos títulos dos cartazes.

De acordo com as OCEPE, a iniciação à leitura baseia-se “na exploração do carácter lúdico da linguagem, [no] prazer em lidar com as palavras, inventar sons e descobrir as relações” (Ministério da Educação, 1997, p. 67) entre eles. Para além disso, é através da comunicação entre as crianças e entre a criança e o educador que o desenvolvimento da leitura se observa com mais exatidão, principalmente em situações onde são apresentadas histórias com ilustrações ou recursos visuais que retratam uma sequência de ações. Nestas situações “as crianças lêem (...) as suas histórias favoritas, baseando-se nas imagens e nas palavras que [aprenderam] de cor” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 557). Todas estas componentes verbais e não-verbais tornam-se assim “meios legítimos de [descoberta do] significado no mundo dos materiais escritos e (...) [das] experiências necessárias para preparar a criança para a leitura” (*ibidem*).

Conseguir que a criança esteja motivada para a aprendizagem de um processo novo que implica muita concentração e disponibilidade mental, que até ao momento não tinha sido pedido a esta, é um trabalho exigente e difícil para o educador. Para isso, ele recorre a diversos meios, como a exploração de textos significativos para a criança ou o relato de experiências pessoais, procurando assegurar que aquela desenvolveu um conjunto de fases elementares ao processo.

Viana e Teixeira (2002, p. 86) reforçam essa importância de gerar motivação e interesse na fase inicial de aprendizagem e de escrita, ou seja, na fase em que é entendida a dinâmica de todo o processo e enunciam mesmo fases específicas da aprendizagem dos processos, onde as crianças devem:

- a) possuir um domínio da língua seguro porque só assim poderá compreender aquilo que lê e alcançar as metas pretendidas pela escola;

- b) compreender as características da escrita (a grafia e a ortografia das palavras), assim como os sons e significados das palavras;
- c) possuir consciência da estruturação segmental da linguagem falada;
- d) compreender a relação que existe entre os grafemas e os fonemas.

Torna-se assim fundamental manter a criança motivada, curiosa e interessada pela leitura através de recursos e de experiências que sejam significativos para ela. Morrow & Rand (referidos em Sim-Sim, 1997, p. 48) defendem que a possibilidade de as crianças manifestarem comportamentos emergentes quer de leitura quer de escrita depende significativamente da participação daquelas em experiências desta natureza na sua vida quotidiana. Sim-Sim (1997) reforça que a motivação e o interesse por processos de leitura como também por todos os outros processos que envolvem a língua advêm, por um lado, das interações entre as crianças e os textos que vão lendo e escrevendo e, por outro, da interação entre elas a propósito dos textos lidos e escritos.

Nestes processos, a criança vai-se apropriando dos mecanismos e regras de funcionamento e conhecimento explícito da língua, ao conseguir concretizar exercícios e atividades que promovem aquelas mesmas abordagens. O envolvimento mais ativo das crianças nas atividades que requerem a compreensão de frases ou de letras é também uma preparação para aquilo que vão enfrentar durante o 1.º Ciclo e para a abordagem a toda a dinâmica que vão desenvolver na aprendizagem da leitura. O novo programa de Português para o Ensino Básico acresce ainda que são estas dinâmicas que impulsionam a “capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correcção do erro” (Ministério da Educação, 2009, p. 16).

Deste modo, todas as aprendizagens realizadas na Educação pré-Escolar são aprofundadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico e o processo de leitura inicia-se como a interação “que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo” (Ministério da Educação, 2009, p. 16). Desta forma, a criança desenvolve cada vez mais a perceção de como a leitura é fundamental no seu quotidiano, encarando-a “não um fim em si própria, mas um meio para atingir um fim” (Viana e Teixeira, 2002, p.13) com “os objectivos gerais do acto pedagógico” (*ibidem*).

Jolibert (1984) acresce ainda que a aprendizagem da leitura é complexa e baseia-se em variados fatores, como:

- o conhecimento do próprio funcionamento do acto lexical e dos processos de leitura;
- o conhecimento linguístico do funcionamento da língua escrita;
- o conhecimento da teoria da aprendizagem a que o próprio acto se reporta: o que é uma criança que aprende e que relações há entre aprender e ensinar;

-- o encontro de uma criança com o escrito. Como funcionam as interações adulto/criança, indivíduo/ colectividade, e como interferem os poderes ou os não-poderes de uns e outros no funcionamento quotidiano da instituição escolar (p. 15).

A aquisição de todos os procedimentos ou competências que levam ao domínio da leitura é realizada de modo gradual e inicia-se por intuição. Esta desenvolve-se até ao indivíduo possuir um domínio suficientemente automático, ou seja, completo, consciente e explícito. Os processos que desenvolvem esta aprendizagem são sintetizados por vários autores de formas díspares, Fonseca (1999, citado em Cruz, 2007) apresenta algumas etapas que conduzem ao domínio progressivo do processo de leitura:

1. Descodificação de letras e palavras pelo processo visual que consiste na categorização da letra – som que se verifica no córtex cerebral.
2. Correspondência símbolo-som, ou seja, a correspondência entre grafema e fonema e a associação entre cada letra e o nome que lhe corresponde, da responsabilidade do sistema cognitivo.
3. Identificação visuo-auditiva que se opera na área de associação visual.
4. Correspondência símbolo-som (grafema-fonema) que traduz o fundamento básico do alfabeto.
5. Integração visuo-auditiva ou visuo-fonética que acontece quando se generaliza a correspondência letra-som.
6. Significação através do léxico, ou seja de um vocabulário funcional que dá sentido às palavras (p. 46).

Para Viana e Teixeira (2002) a primeira fase definida por Fonseca (1999) é de tradução de “um código de signos não familiares num outro código familiar” (p. 18). As autoras defendem que este é o primeiro processo que leva ao “conhecimento do código linguístico como sistema de signos, ou seja, do reconhecimento ou da identificação da palavra e da tradução do seu significado” (*ibidem*).

Embora esta etapa seja muito importante para o desenvolvimento e aquisição autónoma da leitura, não se pode reduzir toda a dinâmica do processo à primeira etapa, sendo esta a mais básica, pois, quando expostas à linguagem escrita as crianças são estimuladas para a compreensão do que lhes é lido. Este exercício de decifração tem apoio no treino da consciência fonológica, a que já nos reportámos na secção 1, incentivado em muitas atividades no Pré-Escolar e prolongado ao longo do 1.º Ciclo, pois, quando a aprendizagem da leitura é iniciada, a criança “domina o sistema fonológico da sua língua (Sequeira & Sim-Sim, 1989, p. 61) e por isso consegue não só perceber como também produzir conhecimentos gramaticais respetivos à sua língua. Para além disso, as atividades de síntese, clarificação e questionamento de informação são entendidas, de acordo com o novo programa de Português, como alicerces para o melhor desenvolvimento da compreensão. Esta última etapa define-se

como “a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras de frases ou de um texto” (Sim-Sim, 2007, p. 8) e completa-se quando as crianças são capazes de gerar novas ideias e novas interpretações, consolidando o processo de criação.

A leitura é assim um processo que engloba diferentes etapas cognitivas importantes para o seu domínio. A decodificação e a compreensão são dois processos que se complementam e que assumem particular importância na aquisição e aprendizagem da leitura (Sim-Sim, 1997; Cruz, 2007).

Esta aprendizagem envolve várias estratégias que os professores privilegiam com base no conhecimento que adquirem da turma com quem trabalham, nas dificuldades ou aptidões que observam. Na nossa prática no 1.º Ciclo do Ensino Básico as principais lacunas na maioria das crianças diziam respeito à entoação, à fluência, e à escassez de vocabulário. Estes são fatores que em muito contribuem para que as capacidades de leitura não se desenvolvam de forma progressiva nos primeiros anos escolares. Consequentemente, as crianças que não frequentam ambientes em que possam aprender mais palavras e acrescer o seu vocabulário “estão em maior risco de manifestar dificuldades na aprendizagem da leitura são aquelas que entram nas escolas com uma limitada exposição à linguagem e que têm pouco conhecimento prévio dos conceitos estudados” (Cruz, 2007, p. 197).

Assim, e com vista a aprofundar os conhecimentos sobre a aquisição da leitura nos diferentes contextos em que as crianças possam estar envolvidas foram elaborados variados estudos ao longo dos anos que resultaram na conceção de modelos de leitura. Estes retratam as estratégias globalizantes que são colocadas em prática na aprendizagem destes processos e que preservam as características cognitivas das crianças. Os primeiros modelos a serem apresentados assentavam em muitos dos preceitos invocados pela perspectiva behaviorista. Estes modelos defendiam o pressuposto que a criança era uma tábula rasa que aprendia através de experiências com o ambiente em que estava inserida e em interação com os outros. A aprendizagem da leitura acontecia através do reconhecimento de palavras e dos reforços das imitações que as crianças realizavam. Deste modo, estes modelos não reconheciam qualquer importância aos processos mentais que as pessoas realizavam no processo de leitura.

Mais tarde, nos anos 70, a corrente cognitivista apresentou outras explicações para a forma como todo o processo de aprendizagem da leitura decorria, pois a investigação sobre a temática “deixou de analisar os defeitos dos maus leitores e (...) passaram a estudar as competências dos bons leitores” (Viana, 2006, p. 46). Em relação aos modelos de leitura behavioristas, os de influência cognitivista passaram a realçar a importância da memória, da

atenção e do processamento mental na leitura (Rebelo, 1993, p. 53). Estes modelos salientaram os aspetos da compreensão, explicando que o leitor rececionava as informações através das “suas capacidades de recepção de um input” (*ibidem*) que estão relacionadas com “os órgãos sensoriais, de codificação dos sinais gráficos, de armazenamento, na memória curto e a longo prazos, de transformação do input e da recuperação sob a forma de output” (*ibidem*).

Seguindo esta linha de raciocínio, os principais modelos definidos para aprendizagem da leitura nos dias de hoje são os ascendentes (*botton-up*), os interativos e os descendentes (*top-down*). Os modelos ascendentes, defendidos por autores como Gough (1972), LaBerge e Samuels (1974) ou Jiménez e Artiles (1991), consideram que a aprendizagem da leitura decorre de forma linear e assim a apreensão de novos conhecimentos não passa de adições sistemáticas àquilo que já se tinha aprendido, acontecendo de forma mecânica na qual o leitor processa letra por letra, palavra por palavra e frase por frase.

A aprendizagem da leitura segundo uma abordagem ascendente é percetiva pois o leitor ao descodificar o significado do texto, entende-o. Rebelo (2001, p. 43) refere que estes modelos, privilegiam processos cognitivos de nível baixo, “lower-level”, ideia salientada anteriormente também por Fonseca (1999, citado em Cruz, 2007) que acresce o facto da aprendizagem da leitura segundo estes modelos decorrer segundo um conjunto de etapas enumeradas pelo mesmo autor: visualização de letras; transformação das letras nos sons correspondentes; junção das letras para a construção de palavras; identificação das palavras; e integração das palavras nas frases.

Com a implementação destes modelos foram também referidas algumas críticas aos mesmos, como o facto de os leitores só acederem ao significado através de uma via apenas (a correspondência grafema-fonema), de a via fonológica ser a única utilizada em todo o processo e de as letras serem todas processadas de modo sequencial. Para além disso, eles não explicam a compreensão de palavras homófonas, a leitura nos surdos e os efeitos sintáticos na perceção de palavras.

A estes modelos relacionaram-se os métodos sintético-analíticos, fonomímicos e gestuais. Os primeiros foram os mais implementados e explicam o facto de a criança, depois de ler cada letra, transformar as diferentes leituras numa única, concebendo a leitura como um processo de síntese. Para além disso, estes métodos esclareceram que o leitor memoriza o som de cada sílaba aprendendo, desta forma, a ler somente de acordo com as sonoridades das palavras que lhe são lidas (Mialaret, 1974, p. 22).

Contrariando os modelos ascendentes, surgiram os modelos descendentes (*top-down*), que, ao contrário dos primeiros, não consideram a leitura uma sucessão de fases, mas clarificam a importância atribuída à compreensão e aos processos cognitivos de “higher level”, privilegiando o leitor, as suas expectativas e a ação deste sobre o texto. Estes modelos, preconizados por autores como Goodman (1967), Gough (1972), Smith (1978), Stanovich, Cunningham e Freman (1984), assentam no pressuposto que são os estádios superiores, como a compreensão e apreensão global das formas escritas, que determinam a progressão da leitura, reconhecendo embora que a descodificação é fundamental para o desenrolar de todo o processo. Assim, quem lê colige a “informação, partindo do texto, de modo a confirmar previsões e a verificar hipóteses” (Rebelo, 2001, p. 54). A sua implementação depende do conhecimento prévio do leitor, pois este facilita o reconhecimento, a integração e a compreensão de novas informações e faz com que o sujeito utilize as informações semânticas e sintáticas para processar a leitura. Contudo estes modelos não clarificam como é que o leitor constrói esse conhecimento anterior, se a partir do contexto geral, da estrutura gramatical, das palavras ou das letras, nem como é aferido esse conhecimento. Para além disso, não especificam a importância de cada uma das fontes de conhecimento (ortográfica, lexical, sintática, semântica ou fonológica) no desenvolvimento da leitura. Tais factos fazem com que crianças que provenham de ambientes mais desfavorecidos e sem grandes fontes de acesso a um novo vocabulário e a uma diversidade de textos não se adaptem com grande facilidade a estes modelos, pois estas lacunas fazem com que elas não consigam criar pressuposições sobre os textos.

Em associação a estes modelos foram estruturados os métodos globais que tiveram a sua origem no século XIX e o seu principal difusor foi Ovide Decroly (tendo como apoiantes Thoyarot, 1971; Mezeix & Vistoroky, 1971). Estas metodologias defendem que a aprendizagem deve iniciar-se com a análise de palavras e de frases que os alunos utilizam nos seus diálogos, que, ao serem registadas por escrito, ajudam os alunos a mais facilmente compreenderem a ligação entre o escrito e o oral. Na fase seguinte, os alunos lembram-se e já reconhecem as palavras e assim repetem-nas. Posteriormente, ocorre a decomposição das palavras. É nesta etapa do processo que as crianças analisam e sintetizam a informação, que começam a apreender características gramaticais e ortográficas das palavras. É necessário realçar que na utilização deste método se limitam os conjuntos de palavras ou de frases aos mais simples e a criança tem um papel extremamente ativo em todo o processo.

Relativamente aos modelos interativos, defendidos por autores como Rumelhart (1977) e Stanovich (1980), resultam da mistura entre certos processos dos dois modelos descritos anteriormente. Estes modelos assentam no pressuposto de que os processos de identificação, de reconhecimento de letras, da tradução destas em sons e de formulação de hipóteses com o intuito de descobrir o significado das palavras são dependentes uns dos outros. Estes admitem que o leitor pode acionar duas vias diferentes, de acordo com aquilo que lê, sendo que a via visual é acionada se a palavra for identificada em termos gráficos, ou então é acionada a via fonológica se a palavra não for reconhecida. Deste modo, os modelos *bottom-up* e *top-down* interagem na compreensão de um texto, pois o leitor ao reconhecer as palavras de forma rápida e correta tem necessariamente de prever o que aparecerá no seguimento daquilo que está a ler.

Associados a estes modelos temos o método estrutural, que equaciona, por um lado, a atividade das crianças e, por outro lado, a progressão sistemática (Rebelo, 2001, p. 57). Este método considera também essencial a extração dos diferentes tipos de informação visual e não visual e teve a sua ascensão relacionada à leitura dos textos filosóficos (Macedo Júnior, 2007). Aqueles consideram que, ao longo da aprendizagem, as diferentes informações (sejam de níveis superiores ou inferiores) se cruzam e assim processos psicológicos como a memória visual, fonológica, semântica e episódica têm uma enorme importância na leitura. A maior refutação a estes modelos é o facto de não explicarem as fases iniciais de aprendizagem da leitura.

Em suma, o processo de leitura “requer o domínio apurado de técnicas e estratégias precisas, diversas e sofisticadas” (Sim-Sim, 1997, p. 30), que se enraíza desde muito cedo na criança pelo desejo em dominar mais e melhor o processo de leitura. É através desta determinação que no quotidiano de um jardim-de-infância se implementam tarefas significativas que despertam o interesse, mas também a compreensão da utilidade dos domínios da língua, por exemplo no escrever do nome ou na legendagem dos desenhos com mensagens para colegas a aprendizagem adquire um sentido tanto informativo como afetivo e as crianças sentem a necessidade de transmitir uma mensagem dotada “de significado e conforme à gramática da língua” (Ministério da Educação, 2009, p. 16) para além daquela que está ilustrada.

As OCEPE consideram os momentos de abordagem à escrita no quotidiano do jardim-de-infância um “meio de informação, transmissão do saber e da cultura, um instrumento para planificar e realizar tarefas concretas” (Ministério da Educação, 1997, p. 70). Assim, a escrita

é assumida desde muito cedo na vida das crianças como “trabalho e hoje tem que ser objecto de aprendizagem. Não é, e muito menos ao nível das suas competências de base, uma questão de jeito ou dom – em termos de aceitabilidade, de correcção e rigor, tem as suas próprias regras” (Santos, 1994, p. 39). Pereira (2003,) esclarece ainda que a escrita pressupõe alguns conhecimentos fundamentais:

- o conhecimento sobre aquilo que pretende escrever, delineando as etapas que deve seguir e assim conseguir uma melhor organização das ideias;
- a consciência das expectativas do leitor, para não dar resposta somente àquilo que o leitor pretende como também conseguir escrever sobre aquilo que o leitor consiga perceber;
- o conhecimento do texto a produzir, e nesta especificidade é necessário que os alunos já tenham estado em contato com diferentes tipologias de textos. (p. 115)

No 1.º Ciclo, os momentos dedicados à escrita têm uma evolução acrescida, pela complexidade que já acarretam. A escola tem um importante papel a desempenhar nesse desenvolvimento, apoiando os alunos no domínio da escrita mas também no estudo e na construção de textos de diferentes tipologias. Os alunos elaboram os textos de acordo com a funcionalidade pretendida e seguindo um conjunto de etapas, que, como salienta Carlino (1996), pressupõem “planificar acerca del contenido, revisar lo escrito, buscar información, formular anticipaciones” (Carlino *et al.*, 1996, p. 58).

Sendo que as principais dificuldades que os alunos apresentam se prendem exatamente com a estruturação dos textos, encontramos na nossa prática pedagógica no 4.º ano do 1.º Ciclo, alunos que não conseguiam escrever um texto organizado, com parágrafos, com um grande domínio da ortografia e da pontuação. Para isso é necessário implementar atividades que apoiem os alunos na compreensão e realização de processos de planificação do texto. A tarefa de planificar o texto é complexa e exigente:

Planificar o texto implica considerar as estruturas próprias do género, gerar e organizar o seu conteúdo, adaptá-lo a uma finalidade e a um receptor, com os problemas que são inerentes a cada um deles. Ao considerar o tipo de texto que está a produzir, o sujeito tem que ter em mente a estrutura que lhe está subjacente. A geração e organização do conteúdo está extremamente dependente da familiaridade do tema. As dificuldades maiores parecem, contudo, prender-se com o conseguir conteúdo suficiente, quer porque os sujeitos sabem pouco sobre os assuntos sobre os quais têm que escrever, quer porque, não possuindo estratégias de busca e selecção de informação na memória, têm dificuldade em ter acesso a conhecimentos que de facto possuem, na ausência das pistas fornecidas do exterior. (Carvalho, 2001, p. 74)

O novo programa de Português incentiva estas mesmas atividades e ainda realça que, para além das capacidades de “produzir textos para narrar, descrever, expor, explicar,

comentar ou argumentar” (Ministério da Educação, 2009, p. 145), devem ser explorados diferentes “textos literários, (...) meios de informação e comunicação ou (...) matérias escolares” (*ibidem*). Também na nossa prática, como retrataremos no último capítulo deste relatório, foi muito proveitoso colocar os alunos em contato com uma diversidade de textos para que estes se apropriassem cada vez mais deste processo. Esta diversidade de tipologias de texto enriquece todo o processo de aprendizagem da escrita, mas também da leitura, na medida em que são reforçadas as capacidades na compreensão e no funcionamento da língua, pois “it is important that children have access to a variety of resources and opportunities for learning that meet their developmental needs” (Rog, 2001, p. 67).

As crianças que provêm de meios sociais e culturais menos favorecidos têm mais dificuldade em diversificar a escrita, sendo que o ambiente em que vivem afetou a aquisição deste processo, ao contrário de “niños que viven en un medio com profusión de textos y de gente que los utiliza, empiezan espontaneamente a construir ideas acerca de la lectura y de la escritura” (Carlino & Santana, 1996, p. 38). A questão do contexto é assim debatida, entre outros fatores, como um dos que mais relevância têm no desenvolvimento deste processo linguístico, tal como acontece na leitura.

A par com estas conclusões, muitos autores realizaram variados estudos para delinear as estratégias que melhor desenvolviam a aquisição da escrita nas crianças que apresentavam diferentes características sociais e culturais, como o fizeram para a leitura. Para além disso, muitos dos modelos de leitura confluem com os da aprendizagem da escrita, pois, como esclarece Dumont (1984, p. 75, citado em Viana & Teixeira, 2002, pp. 60-61), o desenvolvimento da escrita acontece em simultâneo com a aquisição da leitura. Os modelos apresentados assentam a sua explicação na dicotomia de que a escrita é um processo linear ou não linear.

Bereiter e Scardamalia (citados em Carvalho, 2001) apresentam modelos de escrita lineares que se explicam em duas perspetivas, a de explicitação do conhecimento e a de transformação de conhecimento. O primeiro resume-se “à expressão de tudo o que o sujeito sabe sobre determinado assunto, fluir automático e linear da memória a partir de uma ideia inicial ou de acordo com determinado padrão organizacional imposto” (Carvalho, 2001, p. 77). E o segundo baseia-se em duas grandes vertentes: o conteúdo (que acarreta os conhecimentos e a consciência lógica) e a retórica (que se relaciona com os objetivos que o texto incute). Assim, o que é pedido em primeiro lugar ao sujeito que elabora um texto é a análise dos objetivos da tarefa e dos problemas que antecipadamente devem ser resolvidos.

Também neste modelo ocorre uma filtração de muitas ideias pensadas, sendo que nem tudo o que é pensado ou falado é colocado por escrito. Estes modelos defendem assim que a escrita se desenvolve de acordo com os processos de pré-escrita, escrita e reescrita.

Como acontece na leitura, quando o aluno reconhece as palavras após tê-las lido inúmeras vezes, também a escrita dessas palavras pode tornar-se fluente se o aluno as escrever muitas vezes, passando assim a ser um mecanismo automático, que se apresenta importante na aprendizagem da escrita. Contudo, o automatismo, as dimensões técnicas da escrita não chegam para se saber escrever, pois existem um conjunto de outros fatores que têm grande relevância também neste processo como a planificação, as tipologias textuais, a criatividade, como salienta o modelo apresentado por Hayes e Flower (1980), cuja perspectiva subentende um mecanismo oposto àquele defendido por Bereiter e Scardamalia com a utilização de três tipos de atividades mentais na produção de textos: atividades de planeamento (onde se inclui o processo de criação, de recolha de ideias sobre o tema que se pretende escrever e ainda sobre a forma de o fazer, a organização dessas ideias e a definição de estratégias que se usará na redação do texto); atividades de tradução (que potenciam a transformação de uma ideia numa frase, que posteriormente conflui na construção de textos, e a transformação de frases criadas em símbolos escritos, isto não é mais do que a transcrição); atividades de revisão (que incluem a avaliação do texto criado para que assim se possa modificá-lo, lendo-o, corrigindo-o e reescrevendo-o). Em suma, estes autores realçam que a escrita é um processo não linear, onde estas atividades decorrem em simultâneo e sempre em interação umas com as outras.

Em suma, a integração destes dois importantes domínios da língua deve ser contínua e assegurada pelo Educador de Infância ou Professor do 1.º Ciclo na lecionação dos mais diversos conteúdos, potenciando, desta forma, não só a integração como a transversalidade reforçada pela alínea c) do artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, como um dos princípios orientadores do Ensino Básico através da “realização de aprendizagens significativas, (...) da articulação e da contextualização dos saberes”.

## **2. A APRENDIZAGEM COOPERATIVA AO SERVIÇO DA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA**

A aprendizagem da língua portuguesa tem inerentes a si variadas dinâmicas como verificamos na secção anterior. Como tal, os professores procuram implementar nas salas de aula metodologias que apresentem grandes potencialidades para o desenvolvimento das competências comunicacionais nos seus alunos. A aprendizagem cooperativa é uma das

metodologias implementadas no quotidiano escolar que mais facilmente pressupõe o papel ativo dos alunos e faz com que estes desenvolvam competências nos diferentes domínios linguísticos.

## 2.1 CONCEITOS DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA

As aprendizagens realizadas nas mais diferentes áreas curriculares e não curriculares de forma cooperativa e não individual ocorrem com cada vez mais frequência no quotidiano escolar e nas planificações dos docentes dos mais variados níveis de ensino, sendo que esta metodologia de aprendizagem é destacada por ser implementada com crianças em diferentes fases etárias, desde aquelas que frequentam a Educação Pré-Escolar, aos alunos que se encontram já no ensino superior. Porém, iremos focalizar na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, discutindo as implicações da utilização deste método de trabalho para a aprendizagem da língua.

Posto isto, como as duas primeiras etapas educativas são frequentadas por crianças que manifestam os seus interesses, sendo por isso mais difícil a implementação de metodologias diferentes é necessário gerar a motivação por metodologias mais ativas através dos gostos e das experiências destas crianças.

É nesta mesma linha de raciocínio, que Piaget reforça o ideal de que “o interesse é algo central para as acções mentais espontâneas pelas quais a criança constrói seu conhecimento, sua inteligência e sua personalidade” (DeVries, 2004, p. 23). DeVries e Zan (1994, citados por DeVries *et al.*, 2004, p. 51) defendem a base do pensamento piagetiano e esclarecem que “as melhores maneiras de promover a construção do conhecimento pelas crianças são o despertar o interesse delas, o inspirar a experimentação ativa com todos os erros e tropeços necessários e o estimular a cooperação entre os adultos e as crianças e entre as próprias crianças. Autores como Freitas e Freitas (2002, p. 15) salientam ainda que a aprendizagem em cooperação com o outro constitui um fator de motivação “quando os membros de um grupo se empenham num trabalho que seja significativo e executado segundo regras aceites”. De igual modo, Bessa e Fontaine (2002, p. 51) esclarecem que é a circunstância de trabalharem em grupo e de cada um ter uma função própria que faz com que os alunos se esforcem e não a expectativa de conseguirem uma possível recompensa.

É desta forma que foram desenvolvidos os primeiros estudos sobre a metodologia de trabalho cooperativo, pois vários investigadores realçavam o facto de as crianças que ensinavam os seus colegas conseguirem aprendizagens semelhantes àquelas que tinham

quando ensinadas pelos seus professores. Os primeiros registos de estudo, com várias influências da Idade Média e de variados filósofos gregos, sobre esta metodologia de trabalho remontam-nos ao século XVII, com o pedagogo Comenius, e ao século XVIII com Joseph Lancaster e Andrew Bell, que apoiavam a metodologia de trabalho cooperativo nas escolas. A ideia de se trabalhar nesta metodologia foi transportada para os Estados Unidos da América no início do século XIX e desenvolvida nesse século por vários pedagogos como John Dewey, por considerar “que o processo educativo tem duas vertentes: uma psicológica, que consiste no desenvolvimento de todas as capacidades do indivíduo, e uma social, centrada na preparação do indivíduo para que possa desenvolver as tarefas que lhe correspondem na sociedade” (Lopes & Silva, 2009, p. 9). Em Portugal, começaram a ser desenvolvidas algumas experiências seguindo esta metodologia no mesmo século por João Crisóstomo de Couto e Melo (Lopes & Silva, 2009, p. 8).

Mais tarde, no século XX, Vygotsky esclareceu o conceito de desenvolvimento na perspectiva da aprendizagem, facto que se tornou de uma imensa importância aquando do esclarecimento das competências sociais e do desenvolvimento destas em cada criança e fundamentalmente da importância destas para o crescimento dos seus conhecimentos. Este autor defendeu que o desenvolvimento é precedente à aprendizagem e, apesar de se converterem um no outro, o desenvolvimento resulta “de um processo histórico-social e cultural, onde a linguagem e a aprendizagem desempenham um papel fundamental” (Fontes e Freixo, 2004, p. 15) e a aprendizagem “é um processo social complexo, culturalmente organizado, especificamente humano e universal e necessário ao processo de desenvolvimento” (*ibidem*). A tese vygotskiana (1991, citado em Lopes & Silva, 2008) considerava a interação e a cooperação social fatores predominantes nos processos cognitivos, pois estes auxiliam na motivação para diversas aprendizagens. Desta forma, torna-se mais fácil para “a criança (...) aceder (...) a um nível de realização superior com a ajuda da cooperação ou em contacto com colegas mais desenvolvidos” (*ibidem*, p. 12).

Apesar de ter uma fase de decadência, nos anos 30, sendo esta metodologia substituída por outras que potenciavam mais competitividade, muitos foram os que não deixaram de defender os benefícios da sua implementação e poucos anos depois voltou novamente a ser utilizada nas salas de aula. Temos referência de Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 389), que impulsionaram a aprendizagem em cooperação por esta ser “uma actividade orientada para o grupo, na qual o indivíduo colabora com outros para atingir algum objectivo comum”, motivando várias questões que suscitam alguma reflexão por parte dos agentes educativos.

Também Fraile (1998, citado em Fontes & Freixo, 2004) distinguiu esta metodologia por poder ser desenvolvida em duas grandes frentes, a primeira como um movimento que se orienta segundo princípios teóricos e a segunda como uma forma de organização dos grupos de trabalho em que todos os alunos trabalham para alcançar os resultados mais positivos.

Desta forma, autores mais recentes como Jonhson e Jonhson (1999, citados por Fontes & Freixo, 2004, p. 26) defendem que a implementação desta forma de trabalho em sala de aula é essencial, porque destaca-se pelo empenho que as crianças ou os alunos empregam nos seus projetos ou nas suas variadas tarefas, apoiando-se uns aos outros para “alcançar[em] determinados objectivos, procurando-se resultados positivos para cada um e para todos os elementos do grupo” (*ibidem*).

Também Fontes e Freixo (2004) acrescentam que esta metodologia é mais que uma simples forma inovadora de se colocar os alunos a participarem ativamente na ação da aula, caracterizando-se por ser

uma área de intervenção educativa que se desenvolve ensinando os alunos a aprender uns com os outros, servindo cada um deles como o par mais capaz, permitindo-lhes alargar os seus campos de experiências educativas, independentemente das suas condições socioculturais, sexo, idade, capacidades cognitivas, ou acesso ao conhecimento (*ibidem*, p. 10).

Estes autores indicam ainda que esta é uma prática pedagógica capaz de desenvolver nos alunos, “a *zona de desenvolvimento proximal (ZDP)*” (Fontes & Freixo, 2004, p. 26). Esta teoria da autoria de Vygotsky, esclarece que esta é a “distância entre o nível de desenvolvimento real de uma criança e o nível mais elevado de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação de um adulto ou trabalhando com pares mais capazes” (*ibidem*, p. 18). Assim, tornou-se esclarecedor que a teoria do desenvolvimento defendida por Vygotsky exaltou a aprendizagem no seu sentido mais verdadeiro, sendo que “o conceito ZDP tem a ver então com o que as crianças podem fazer e que pode ultrapassar o limite das suas capacidades, o que promove um avanço da aprendizagem relativamente ao desenvolvimento real” (*ibidem*, 2004, p. 19).

Podemos assim concluir que apesar dos diversos conceitos de aprendizagem cooperativa apresentados, todos eles subentendem que os alunos que constituem os grupos cooperativos procuram realizar tarefas que conduzem ao sucesso escolar. Desta forma, são apresentadas pelos mesmos autores que investigam esta metodologia um conjunto de potencialidades para a sua implementação, porém os mesmos referem ainda alguns constrangimentos.

## 2.2 POTENCIALIDADES E CONSTRANGIMENTOS DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Sendo uma metodologia ativa e que implica uma intensa participação das crianças, a mesma apresenta grandes potencialidades na sua implementação. Quando falamos nestas temos de considerá-las em duas grandes teorias: as motivacionais e cognitivas.

Relativamente às primeiras, consideram a aprendizagem cooperativa fundamental na motivação para as aprendizagens pois esta acontece quando “os membros de um grupo se empenham num trabalho que seja significativo e executado segundo regras aceites” (Freitas & Freitas, 2002, p.15). Outros autores, como Bessa e Fontaine (2002), vêem esta metodologia como aquela que faz com que “os sujeitos auto-valorizem os objectivos do grupo que os faz esforçarem-se e encorajarem os outros, pelo que as eventuais recompensas externas (pequenos prémios, de baixo valor pecuniário ou reconhecimento público das acções de valorização pessoal e grupal, através da utilização de quadros de parede ou boletins informativos, p. ex.) não são consideradas relevantes” (*ibidem*, p. 51).

Por outro lado, as teorias cognitivas dão “relevo aos benefícios da construção de conhecimentos novos à custa da reestruturação do conhecimento que se reteve pela memória, o que se consegue melhor em grupo” (Freitas & Freitas, 2002, p.14).

São várias as categorizações destinadas a sistematizar no que as atividades cooperativas beneficiam a aprendizagem, Lopes e Silva (2009) clarificam as potencialidades da aprendizagem cooperativa, dividindo-as em diferentes categorias: sociais, psicológicas, académicas e na avaliação. A primeira categoria, a das potencialidades sociais, engloba aspetos como o desenvolver as interações entre os diferentes elementos, o estimular a resolução de conflitos, a responsabilidade individual e pelos outros, o encorajar a compreensão pela diversidade, pelo ambiente de cooperação que deve abranger toda a escola. Para além disso, esta metodologia cooperativa consegue, na maioria das vezes, ser um incentivo para que os alunos tenham experiência com outras, como a metodologia de resolução de problemas, e ainda para que desenvolvam variadas competências de liderança. Assim os professores desempenham o papel de facilitadores de aprendizagem e o ensino começa a ser centrado no aluno.

As potencialidades psicológicas traduzem-se em vários aspetos, como elevar a autoestima (os alunos conseguem através do trabalho cooperativo, alcançar uma maior qualidade no seu trabalho, sendo que, para isso, eles necessitam da ajuda de todos os outros elementos do seu grupo); dotar os alunos de uma crescente satisfação sobre as tarefas que

executam, o que faz com que estes diminuam a ansiedade e aumentem o interesse em apreender novos conhecimentos, principalmente em situações de avaliação destes mesmos conhecimentos. Assim, consegue-se criar relações mais positivas e enriquecedoras entre os alunos e todos os outros intervenientes educativos.

A terceira categoria apresentada por estes autores é a das potencialidades académicas, que são reveladas como aquelas de maior extensão e que envolvem aspetos como auxiliar no desenvolvimento das competências de comunicação, nomeadamente em situações de debate e de deliberação de critério e de exposição de questões na aula, sendo deste modo salientado o desenvolvimento da língua nestas. Nestes momentos em específico, o espírito crítico pode ser amplamente desenvolvido e a apreensão das competências de comunicação oral é mais rapidamente conseguida. Em trabalhos que envolvam o domínio da escrita, a discussão sobre o conteúdo e a forma dos textos produzidos são melhoradas e outras competências de metacognição são também estimuladas.

Esta categoria esclarece ainda que os alunos envolvidos na cooperação controlam mais facilmente tudo o que envolve o seu trabalho e conseguem ficar focados no seu trabalho durante um período mais alargado de tempo, fazendo com que certas situações de indisciplina ocorram com muito menos frequência. Assim, os alunos com mais capacidades podem explicar as suas técnicas e aprendizagens aos colegas que ainda não tenham percebido aquilo que o professor transmitiu, aprofundando a sua comunicação e o seu raciocínio e incentivando os colegas a desempenharem tarefas desafiadoras que estejam de acordo com as suas capacidades.

Por fim, aparecem-nos as potencialidades na avaliação, que esclarecem a função importante que a aprendizagem cooperativa tem no desenvolvimento do processo avaliativo. Esta, para além de proporcionar um feedback imediato aos alunos e aos professores sobre tudo aquilo que eles desenvolveram no trabalho e sobre as suas atitudes, dá a oportunidade ainda de os alunos experienciarem diferentes formas de avaliação, desenvolvendo desta forma o espírito crítico e a expressão de opiniões, assim como a forma de as aceitarem. Todo este processo facilita o papel do professor na supervisão de todos os alunos, sendo mais fácil de realizar do que quando eles se encontram em trabalhos individuais.

Também Fraile (1998, citado em Fontes & Freixo, 2004, p. 60) enuncia algumas potencialidades da aprendizagem cooperativa a dois níveis: a nível das competências cognitivas e das competências atitudinais. Relativamente às primeiras, o autor identifica melhorias de produtividade e rendimento, assim como no desenvolvimento de um raciocínio

mais profundo e complexo, com maior criatividade e espírito crítico, mas principalmente com uma mais ampla capacidade de resolução de problemas, de utilização de competências cognitivas ao nível da língua mais complexas, como o uso de uma linguagem mais correta e empregada de modo distinto em debates e situações de partilha de informações.

Em relação à segunda categoria, relaciona-se mais diretamente com o domínio das interações que se estabelecem no decorrer deste método de aprendizagem e consequentemente com a maior produtividade das aprendizagens realizadas através desta. Falamos na valorização da autoimagem e de autoestima, no acréscimo do interesse e da motivação no desenvolvimento dos processos de cada elemento dos grupos de trabalho e ainda da inclusão dos alunos com mais dificuldades de aprendizagem junto daqueles que apreendem os conhecimentos mais rapidamente. Tudo isto faz com que seja incrementada a responsabilidade e o respeito perante o trabalho individual e coletivo e perante todos aqueles que auxiliam a realização desse trabalho, para além da valorização de todos os esforços produzidos para a realização do trabalho. Fontes e Freixo (2004, p.40) acrescentam que a verdadeira potencialidade desta metodologia é o incentivo à interajuda e à partilha de todos os conhecimentos e de verdadeiras competências sociais, empregáveis em diversos trabalhos futuros, permitindo, desta forma “alterar, manter ou eliminar atitudes” (Fontes & Freixo, 2004, p.40).

A metodologia cooperativa apesar de ser extremamente apelativa, para ser implementada dentro de uma sala de aula também apresenta alguns constrangimentos e algumas limitações aquando da sua execução. Deste modo, são apresentados por este autor alguns constrangimentos à aprendizagem cooperativa, como o facto de este processo de cooperação necessitar da preparação realizada pelo professor antes do trabalho, pois este tem de incrementar nos seus alunos competências que os levem a dominar “um conjunto de procedimentos e atitudes intrínsecas ao processo cooperativo” (Fontes & Freixo, 2004, p. 61), caso contrário toda a dinâmica de trabalho será prejudicial para o aluno. Outra desvantagem apresentada segundo a mesma fonte é “a rapidez com que muitos professores querem atingir resultados positivos, o que muitas vezes cria situações de angústia e stress nos alunos” (*ibidem*). Slavin (1999, citado por Lopes & Silva, 2009, p. 49) enumera ainda como constrangimentos deste processo, como o facto de os alunos que têm menos competências se aproveitarem daqueles que têm mais capacidades e assim beneficiarem do sucesso do trabalho e não do que podem apreender. Também os alunos com mais dificuldades podem ser ignorados pelos colegas, sendo as suas opiniões e ideias não utilizadas no trabalho. Este efeito

negativo acontece algumas vezes na incorreta implementação das técnicas Jigsaw e investigação em grupo, que referimos mais à frente.

Mary McCaslin e Tom Good (1996, citados em Lopes & Silva, 2009) enumeram ainda outros constrangimentos, como o facto de no processo de aprendizagem cooperativa muitas vezes imperar a pressa em finalizar o trabalho, não sendo, assim, realizada uma reflexão constante. Para além disso, os alunos podem ver as suas conceções alternativas reforçadas e não substituídas pelo conhecimento correto, podendo deixar de ser dependentes daquilo que o professor ensina, mas ficando dependentes do que o colega explica.

### **2.3 FORMAÇÃO E SUPERVISÃO DE GRUPOS COOPERATIVOS**

A formação dos grupos de trabalho cooperativo é uma das componentes que mais importância tem no desenvolvimento daquilo que é uma metodologia capaz e de sucesso. Como nos refere Pujolás (2001, citado em Fontes & Freixo, 2004, p. 35), existe uma “relação directa entre a experiência dos alunos e o número dos elementos do grupo”. A constituição dos grupos deve ter em conta dois aspetos fundamentais: o número de elementos por grupo e o modo de constituição dos grupos.

A formação de grupos pode condicionar o trabalho. A partir de estudos realizados, David Johnson e Roger Johnson (1994) concluíram a possibilidade de constituir quatro tipos de grupos distintos: grupos formais (em que os seus elementos se mantêm até ao término da unidade didática); grupos informais (a sua formação é temporária, mantêm-se apenas em trabalhos temporais); grupos de base (de cariz heterogéneo, com elementos estáveis que praticam comportamentos de entajuda para alcançarem objetivos comuns) e ainda grupos que utilizam *scripts* (caraterizados por serem recursos a que os alunos recorrem quando realizam trabalho cooperativo “estandardizado”).

Quanto ao critério de número de elementos por grupo, muitas são as menções a este aspeto. Johnson e Johnson (1999) salientam que os grupos devem ser formados entre dois e quatro elementos e realçam que quanto maior a composição destes grupos de trabalho maior é a dificuldade de realização destes trabalhos, aspeto que é realçado por O'Donnell e Dansereau (citados por Barbosa, 1997). Já Pujolás (2001, citado por Fontes e Freixo, 2004) argumenta que a organização dos grupos pode ser mais abrangente, indo até aos seis alunos.

Já quando nos referimos à forma como os grupos são constituídos, o que mais se realça nesta matéria é o facto de que o sucesso é mais facilmente alcançado quando os grupos são formados de modo heterogéneo, com pessoas que se caracterizem de forma desigual

culturalmente e com experiências mais diversificadas, contribuindo para um trabalho mais completo, como verificamos ao longo da nossa prática e como realçam Fontes e Freixo (2004):

A heterogeneidade dos grupos de trabalho contribui para a promoção de um pensamento mais profundo, um maior intercâmbio de explicações e uma maior tendência para que os alunos assumam pontos de vista diferentes durante o trabalho realizado e a análise dos temas abordados (p. 36).

Quando é o professor a constituir os grupos, “deve ter sempre em conta as preferências e incompatibilidades que podem existir entre os alunos para que desta forma se possam minimizar as tensões entre os diferentes elementos do grupo de Aprendizagem Cooperativa” (*ibidem*, p. 37). Todavia, quando os grupos são formados pelos próprios alunos verifica-se muito mais homogeneidade, sendo que a escolha recai sobretudo em aspetos pessoais e de compatibilidade, e os alunos não se importam, na maioria das vezes, com o resultado do trabalho, fazendo com que ocorra uma “maior dificuldade na execução das tarefas e não permit[indo] desenvolver ou aumentar o leque de relações intragrupais entre os diferentes elementos do grupo” (Johnson & Johnson, 1999, citados por Fontes & Freixo, 2004, p. 37).

Assim, foram elaborados diversos estudos que indicavam a heterogeneidade como uma valência beneficiadora. Bennett e Cass (1990, citados por Fontes & Freixo, 2004) reavaliaram diversas situações de aprendizagem cooperativa e concluíram que os melhores alunos não saíam prejudicados se fossem incluídos nos grupos que tinham os alunos mais fracos, pois tinham mais oportunidades de fundamentarem os seus discursos. Foi essencialmente na prática no 1.º Ciclo do Ensino Básico que verificamos este facto com os alunos com mais capacidades na oralidade e na expressão das suas opiniões, como veremos no último capítulo deste relatório.

Porém, existem outras formas de organização de grupos como formações que têm por base aspetos de ordem sócio afetiva, de desenvolvimento do trabalho e de constituição do grupo, como referem Johnson e Johnson (1999, citados em Fontes e Freixo, 2004). Começamos pelos **grupos de pseudo-aprendizagem**, que se caracterizam pelos alunos que os compõem serem muitos mais passivos, que, apesar de não manifestarem incómodo em desempenhar um trabalho cooperativo, também não demonstram motivação em fazê-lo, pois preferem fazê-lo de forma individual. Sendo assim, mesmo quando concretizam esta metodologia de trabalho não deixam de projetar a sua forma de ser.

Os **grupos de aprendizagem tradicional**, caracterizam-se por terem uma interação que se resume apenas a trocas de opiniões sobre como as diferentes tarefas individuais podem decorrer para constituírem o produto final. A heterogeneidade nestes grupos não é aproveitada como o mais rentável fator para todo o sucesso do trabalho, pois os alunos mais capazes muitas vezes são sobrecarregados em detrimento daqueles que não se sentem muito à vontade na temática e, assim, ficam os alunos menos aptos a não participarem no trabalho.

Já os **grupos de aprendizagem cooperativa** são aqueles que tornam o trabalho mais rentável e mais prazeroso. Os alunos são amplamente motivados e estimulados a trabalharem juntos e a retirarem os benefícios da cooperação e da interação. Estas atitudes só são visíveis porque cada aluno é preparado para aquilo que vai vivenciar, como foi o caso dos grupos de trabalho formados nas nossas práticas.

Para terminar, referimo-nos ainda aos **grupos de aprendizagem cooperativa de alto rendimento**, que se distinguem de todos os outros, e principalmente dos grupos de aprendizagem cooperativa, porque o compromisso assumido é superior e inabalável.

Johnson e Johnson (1999) apresentaram igualmente de forma muito sistemática a organização dos grupos de trabalhos cooperativos (formais, informais e de base). Todos apresentam ramificações muito distintas, que os caracterizam na sua forma de implementação e também na decorrência do trabalho desenvolvido. Os **grupos formais** de duração oscilante, são os mais comuns, podem variar entre as aulas, algumas semanas ou um ano letivo completo, dependendo da natureza da tarefa, todavia revelam-se verdadeiros facilitadores de cooperação, pois os alunos participam ativamente em todas as tarefas. Os **grupos informais** trabalham em curta duração, de muito pouco tempo, alguns minutos, ou de média duração, de apenas uma aula, para a execução de um trabalho em particular, pois o objetivo é de facto agarrar a atenção de todos para um alcance total. Os **grupos cooperativos de base** destacam-se por funcionarem permanentemente com os mesmos elementos, fazendo assim com que as relações entre os seus elementos sejam mais sólidas e complexas. Foi na prática do 1.º Ciclo que implementamos esta forma de constituição de grupos, na medida em que ambicionávamos construir relações sociais mais enriquecedoras entre elementos que não demonstravam grande afeto uns pelos outros.

Finalmente, reportamo-nos aos tipos de grupos definidos por Clark *et al.* (1992, citado por Fontes & Freixo, 2004, p. 44), que propõem a composição de grupos com alunos que desenvolveram tarefas realizadas anteriormente em outros agrupamentos. Assim, por um lado temos os **grupos combinados**, que resultam da junção de dois ou mais grupos de trabalho.

Esta mesma junção pode derivar de diversos fatores, como a proximidade do espaço onde se encontram sediados os grupos ou interesses pessoais. É de notar que esta iniciativa pode partir do docente ou dos próprios alunos e o principal objetivo destas experiências é proporcionar momentos e situações de interajuda entre os seus diferentes intervenientes. Por outro lado, temos os **grupos representativos**, que são, como o próprio nome indica compostos por um representante de cada um dos grupos de trabalho. Nesta nova composição são discutidos todos os assuntos e questões abordados anteriormente junto de todos os outros grupos de trabalho. É de salientar que o professor pode também muitas vezes intervir na seleção dos alunos escolhidos porém na maioria das vezes os alunos acabam por fazê-lo. Para além disso, esta reunião de elementos representativos inicia-se na generalidade das vezes depois da apresentação do trabalho, pois a partir desta acontece a discussão.

Nas diferentes composições dos grupos de trabalho, as crianças que os compõem desempenham diferentes papéis. As funções que os elementos dos grupos executam são apresentadas pelo professor antes do começo do trabalho. Porém, ainda antes desta apresentação o professor tem de explicar as normas do trabalho cooperativo, as tarefas e os materiais necessários para a realização destas, as características gerais do trabalho que se vai desenvolver e ainda a organização que os grupos e os materiais devem ter de acordo com o trabalho a realizar e das tarefas complementares.

Na fase posterior a toda esta explicação, o docente atribui a cada elemento de cada grupo um papel significativo para a construção do trabalho, evidenciando a importância deste para a concretização do coletivo. Como acentuam Johnson e Johnson (1999, citados por Fontes & Freixo, 2004, p. 45), “a atribuição de papéis dentro dos grupos contribui para maximizar a aprendizagem dos alunos, uma vez que cada elemento do grupo desempenha um papel concreto e produtivo”. É notória que a divisão das tarefas específicas por cada criança que compõe o grupo é encarada como um aspeto que encoraja o sucesso da implementação da metodologia de aprendizagem cooperativa. Os autores enumeram um conjunto de vantagens que ilustram essa mesma consideração, como o conseguir-se atenuar a possibilidade de alguns alunos terem papéis mais dinâmicos ou passivos, garantindo, desta forma, com que todos os alunos apreendam os conteúdos previstos e intervenham em todas as atividades essenciais de cooperação.

Estes papéis dividem-se em variadas categorias que passamos a enumerar. Assim de acordo com Fontes e Freixo (2004, pp. 45-47), os da **Categoria 1** são aqueles onde a integração entre os elementos do grupo é favorecida. Os papéis que se englobam nesta

categoria são os de: observador/comentador, ou seja aquele que faz todos os registos sobre como decorreu o trabalho e prestação de cada um dos colegas, podendo registar os progressos do grupo de trabalho; de facilitador de comunicação, aquele que consegue fazer com que cada elemento cumpra a sua função em específico e a sua participação no coletivo; de conciliador, como o elemento que previne ou ajuda a resolver todos os conflitos ou situações problemáticas que possam surgir ao longo do trabalho; o verificador, que tal como o próprio nome indica, é aquele que verifica se todo o trabalho está concluído e se a sua elaboração foi corretamente efetuada, sendo também responsável pela manutenção de todos os recursos e materiais; e o intermediário, que funciona como o elemento que estabelece a ligação entre o professor e o grupo e também entre aqueles que auxiliam o grupo nas suas dúvidas e os elementos que o constituem.

Passando aos papéis da **Categoria 2**, entendidos como os que favorecem o desenvolvimento das tarefas, existem seis: o que gere o tempo, os recursos e os ruídos e ainda relembra o prazo a cumprir para que o trabalho seja bem-sucedido no tempo limite; o que coordena o grupo, organiza as diferentes atividades e todos os seus intervenientes; o que recolhe a informação e material necessário para a realização do trabalho; o que avalia o trabalho; o que faz as anotações e recorda através de anotações e registos tudo aquilo que se decide na execução das tarefas; e o que estimula a participação, conseguindo promover a participação e a integração de todos os alunos nos grupos.

É necessário ainda realçar que, em relação a este tópico, a maioria dos autores da especialidade clarifica que os papéis de cada um devem ser “apresentados pelo professor de uma forma gradual aos alunos à medida que estes vão desenvolvendo competências cooperativas” (Fontes & Freixo, 2004, p. 47). Para que isso aconteça de forma mais cordial, deve-se seguir um conjunto de normas, como: os alunos começarem a trabalhar juntos espontaneamente, mas sem a atribuição imperativa de funções específicas e, conforme a dificuldade do trabalho, a introdução destas deve ser realizada. Esta designação dos papéis deve ser proporcional à natureza do trabalho e flexível, de modo a que todos os elementos do grupo experienciem todos os papéis apresentados.

Para que a distribuição dos diferentes papéis seja realizada da forma mais natural e vantajosa para o desenvolvimento do trabalho cooperativo, o professor tem de conhecer muito bem as crianças com quem trabalha e adequar a atribuição das funções às características de cada elemento dos grupos.

As funções do professor são de supervisionar todos os grupos, de integrar todos os elementos e ainda registrar todos os progressos realizados por cada um. Neste sentido, alguns autores, como C. Mir *et al.* (1998, citados em Fontes & Freixo, 2004, p. 59) acrescentam ainda outras atitudes, comportamentos, ações e objetivos que o professor deve ensinar ao seu grupo, como: garantir que cada aluno conhece os objetivos do grupo; verificar se se realiza o intercâmbio necessário dentro do grupo e controlar a rotatividade dos papéis; estimular o intercâmbio de explicações e justificações que tenham a ver com a realização das tarefas; assegurar a disponibilidade dos recursos básicos para a realização do trabalho; garantir o sucesso dos elementos mais fracos, fornecer ao grupo critérios e instrumentos de avaliação do seu trabalho; controlar o tempo que o grupo ocupa na realização das tarefas; responder apenas a questões que tenham a ver com decisões do grupo e que não se tenham resolvido com razoabilidade; dar ênfase ao papel que cada um desempenha dentro do grupo; estimular a argumentação dentro do grupo sempre que haja opiniões divergentes.

## **2.4 CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO DAS TÉCNICAS COOPERATIVAS**

Para a realização de atividades sobre a metodologia cooperativa é necessário ter em atenção um conjunto de fatores que podem determinar o sucesso do desenvolvimento do trabalho pretendido. Desta forma, são vários os autores que propõem condições de realização das estratégias cooperativas, como Fontes e Freixo (2004, p. 26), que clarificam um conjunto de fatores essenciais: os objetivos (quando a formação dos grupos é construída com o intuito dos alunos apreenderem os conteúdos mais facilmente), os níveis de cooperação (quando os alunos conseguem apreender os conteúdos de forma unificadora), o esquema de interação (se todo o trabalho realizado, nas suas diferentes fases for executado por todos os elementos do grupo) e a avaliação dos resultados (que deverá ser efetuada de forma individual e coletiva).

Johnson e Johnson (1999) acrescentam ainda outros aspetos que consideram essenciais para a implementação dos trabalhos cooperativos, eles são:

- i. interdependência positiva: quando a criança aprende o que o professor ensina e procura que todos os colegas também o façam e assim entende que só conseguirá os objetivos se os colegas também os conseguirem.
- ii. responsabilidade individual: quando as avaliações individuais de cada elemento são realizadas em relação à avaliação geral do grupo. Desta forma, é confrontado o empenho de cada um dos elementos com os objetivos do trabalho que o grupo conseguiu alcançar.

- iii. atividades interpessoais e de grupo: propostas ao grupo para serem desenvolvidas de forma coletiva, a fim de o seu resultado ser o mais positivo possível. Para o melhor desenvolvimento destas atividades são atribuídas tarefas individuais que se realizam com apoio e em benefício do coletivo.
- iv. interação estimulante frente a frente: sucede-se no incentivo dado para que os esforços desenvolvidos por cada um dos elementos do grupo sejam úteis ao coletivo e àquilo que grupo ambiciona.
- v. avaliação do grupo: ocorre no trabalho uma reflexão efetuada por todos os membros do grupo sobre o funcionamento do próprio e sobre a forma como o trabalho se desenvolveu de modo a atingir os objetivos inicialmente propostos.

Lopes e Silva (2009) para além de referirem todos os fatores enunciados pelos dois autores anteriormente referidos acrescentam que a disposição da sala pode afetar muitas vezes o desenvolvimento do trabalho, tendo por isso de se “otimizar o espaço (...) para que os grupos possam interagir e movimentar-se facilmente” (*ibidem*, pp. 54-56). Para além disso os mesmos autores esclarecem que o tempo destinado para a implementação de um trabalho deve ser considerado pelos vários elementos dos grupos. Desta forma “um instrumento importante para o professor é um relógio no qual seja fácil identificar tempos curtos, que têm de ser respeitados” (*ibidem*).

Todos estes fatores revelam a sua importância quando são implementadas as variadas técnicas que potenciam esta metodologia. Durante vários anos foram estudadas inúmeras técnicas cooperativas que se adequam às diferentes características das crianças que constituem os grupos de trabalho, mas também à natureza daquilo que se desenvolve nestes, como veremos no tópico seguinte.

## **2.5 TÉCNICAS DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Durante vários anos foram muitos os autores que perspetivaram técnicas para implementação da aprendizagem cooperativa. Estas apresentam diretrizes a serem seguidas pelos professores e pelos educadores para a melhor implementação desta metodologia, de acordo com as características do grupo de crianças com quem estes docentes trabalham. Entre as principais referências temos as definidas por Lopes e Silva (2008). Estes autores apresentam uma grande diversidade quanto à forma de serem aplicados e ainda de acordo com a sua definição.

No que respeita à Educação Pré-Escolar, os autores enunciados acima referem técnicas como: **Senhas para Falar**, **Cabeças Numeradas Juntas**, **Filas Ordenadas**, **Cantos**, **Mesa Redonda**, **Par Gelado**, **Cada um na sua vez**, **Caça à Pessoa**, **Círculos Concêntricos**, **Já podem mostrar**, **Mistura e Combina** e **Graffiti Coletivo**. Todas estas técnicas desenvolvem grandes potencialidades, porém iremos reportar-nos àquelas que consideramos apresentarem características que mais facilmente desenvolvem os diferentes domínios da língua.

A técnica **Senhas para Falar** consiste numa estratégia onde todas as crianças têm a oportunidade de participar numa discussão sobre um tópico, sendo que as comunicações realizadas por estas são reguladas por um número de senhas que equivale ao número de vezes que expuseram uma ideia ou uma opinião, pois cada criança só poderá expressar mais uma vez a sua opinião se todos os seus colegas já o tiverem feito. Desta forma, para além de serem trabalhados aspetos sociais, tendo as crianças de ouvir os colegas e darem oportunidade de exposição a eles, também são desenvolvidas competências ao nível da linguagem oral e do pensamento criativo.

**Cabeças Numeradas Juntas** trabalha o “processamento de informação, [e da] comunicação, [o] desenvolvimento do pensamento, [a] revisão da matéria, [a] verificação dos conhecimentos anteriores, [a] escuta ativa [e o] falar num tom de voz baixo” (Lopes & Silva, 2008, p. 49). Esta técnica permite que um grupo de crianças trabalhe em conjunto sobre uma questão levantada pelo educador. Esta tarefa tem de ser realizada por todos os elementos do grupo, pois depois de estes estruturarem a resposta, o educador chamará um número que corresponde a um dos elementos do grupo para apresentar aquilo que foi discutido em grupo, e qualquer um dos elementos terá de saber fazê-lo.

Em **Filas Ordenadas**, a linguagem oral pode ser desenvolvida de forma cooperativa. Nesta técnica são repartidos pelas crianças cartões que são trocados pelas mesmas através das movimentações que realizam pela sala, até o educador dizer *STOP* ou *GELO*. Depois disto as crianças agrupam-se nas filas de acordo com as características ou imagens do seu cartão para poderem discutir um tema. A criança que se encontra na frente da fila inicia o diálogo e as outras que seguem a ordem dão continuidade. Na continuação do diálogo têm de estar contidas as várias informações que foram apresentadas pelas várias crianças, o que promove a responsabilidade individual de cada um saber bem o que argumentar.

Quanto à **Mesa Redonda**, desenvolve a criatividade das crianças e permite a troca de informações que consolidem os seus conhecimentos. Para além disso, esta técnica incentiva a interdependência positiva. Esta técnica, potencia o desenvolvimento da expressão oral com a

partilha de informações e permite ainda a abordagem à escrita, pois os elementos do grupo (de preferência quatro), completam uma ficha ou uma tarefa dada pelo educador com rotatividade, sendo que este recurso passa por todos os elementos, no sentido do ponteiro dos relógios, para estes ajudarem a dar resposta ao problema, num período de tempo administrado pelo educador. Para a implementação desta técnica é necessário que o espaço na sala de aula seja grande de modo a ter vários conjuntos de mesas. Por vezes isto não é fácil de encontrar nos jardins-de-infância. Foi o caso da nossa prática na Educação Pré-Escolar como veremos no capítulo III.

A técnica **Círculos Concêntricos** permite às crianças desenvolverem uma dinâmica em pares, uns virados para os outros, em que todos os grupos se organizam pela sala de modo a formarem um círculo. Depois iniciam uma discussão estruturada num muito curto espaço de tempo onde discutem sobre um conteúdo e ficam a conhecer as opiniões dos vários colegas, pois as crianças comunicam aos parceiros com quem vão discutir aquilo que foi argumentado com o parceiro anterior. Caso seja necessário, os passos de implementação podem ser repetidos. As principais competências linguísticas que se pretendem ver desenvolvidas nesta técnica são relacionadas com a partilha de informações e ideias, a comunicação e escuta ativa, o parafrasear e fazer perguntas estruturadas (Lopes & Silva, 2008, p. 120).

Muitas outras técnicas como Já Podem Mostrar, Caça à Pessoa, Par Gelado, Cada um da sua vez e o Graffiti Coletivo reforçam as competências de interação e de partilha de informações e conseqüentemente desenvolvem aspetos da oralidade, porém as áreas de conteúdo que mais facilmente são trabalhadas nestas são as de Conhecimento do Mundo e de Expressões Artísticas.

## **2.6 TÉCNICAS DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA PARA O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

No 1.º Ciclo do Ensino Básico também são apresentadas técnicas de aprendizagem cooperativa possíveis de implementação. Lopes e Silva (2009) estendem a este nível de ensino algumas técnicas utilizadas na Educação Pré-Escolar como Cabeças numeradas juntas, Cantos e Graffiti cooperativo, mas também enunciam outras diferentes como: Discussão em rotação, STAD (Divisão dos alunos por equipas para o sucesso), TGT (Métodos dos Torneios em Equipa), Resolver – elogiar/ajudar – passar, Roleta, Jigsaw ou método dos puzzles, Pensar – Formar pares – Partilhar, Pares pensam em voz alta para resolver problemas, Investigação

em grupo, Verificação em pares, Aprendendo juntos, Verdade ou mentira, Controvérsia criativa, o Telefone e o Ensino recíproco para a compreensão da leitura. Bessa e Fontaine (2002) e Fontes e Freixo (2004) mostram outras tantas técnicas, como *Learning together*, o *Jigsaw I e II*, STAD, TGT cujos fundamentos são complementares aos das técnicas apresentadas por Lopes e Silva (2009).

Dada a diversidade das técnicas enumeradas, explicamos aqui os objetivos e procedimentos de algumas, considerando as potencialidades que apresentam no desenvolvimento dos vários domínios da língua. Iniciamos, deste modo, com a **Discussão em rotação**, referenciada como divertida e facilitadora de aprendizagem, pode ser implementada em tarefas de debate, de discussão de ideias e de revisão dos conhecimentos apreendidos. Os principais objetivos desta estratégia são contribuir para uma participação equilibrada de todos os elementos do grupo, desenvolver competências de comunicação e conseguir executar diferentes funções dentro do mesmo grupo de trabalho. Ela desenvolve-se inicialmente pela constituição do grupo e atribuição dos diferentes papéis aos seus elementos, seguindo-se a apresentação do tema do trabalho e dos procedimentos do mesmo. Esta técnica pode ser promovida na área curricular de Português, por facilitar a partilha de opiniões e ideias sobre a leitura de um livro, sendo discutidos os vários elementos semânticos e sintáticos que compõem a história. Ou mesmo na elaboração de uma história original em que cada elemento do grupo tem de escrever parte da história com base naquilo que os colegas anteriormente escreveram.

O **STAD** (Student Teams Achievement Divisions) sendo a tradução realizada para Português por Divisão dos alunos por equipas para o sucesso, é destacado por diversos autores como uma das técnicas que mais facilmente é aplicada à prática de uma sala de aula do 1º. Ciclo do Ensino Básico. Para tal, é necessário percorrer cinco passos essenciais como referem Slavin (1986, 1995, 1999) e Stevens, Slavin e Farnish (1991) citados por Lopes e Silva (2009, p. 101): a apresentação à turma pelo professor, trabalho de grupo, questionários de avaliação individual, verificação do progresso nos resultados individuais e reconhecimento/ recompensa da equipa. A apresentação à turma pelo professor realiza-se com a exposição daquilo que o professor pretende transmitir aos seus alunos, os conhecimentos que deseja ver apreendidos pela sua turma. Esta apresentação pode ser de forma mais direta ou através da discussão e com a utilização de diversos recursos audiovisuais ou outros. Tudo é preparado com base em questionários individuais (denominados *quizzes*) realizados a cada aluno, antes de estes se inserirem nos grupos de trabalho e estes refletem toda a atenção destes

alunos durante a apresentação do professor. Já Bessa e Fontaine (2002, p. 68) explicam esta técnica de acordo com quatro fases onde, para além da apresentação da matéria e do treino, acontece uma avaliação individual a cada aluno (com atribuição de uma pontuação a cada um) e de pontuações de melhoria, pois cada aluno tem a possibilidade de melhorar a partir de resultados anteriores e de reforço do trabalho. Muitas vezes são atribuídas recompensas aos grupos pelo seu bom desempenho.

A técnica defendida acima é bastante proveitosa na aprendizagem da língua materna pois os alunos têm a oportunidade de discutir todas as fases do trabalho com o professor, argumentando as suas opiniões oralmente mas também por escrito, através dos questionários e ainda confere a oportunidade de se verificarem os progressos dos alunos no decurso do trabalho.

O **TGT** (Team Game Tournaments) foi desenvolvido em 1978 por DeVries e Edwards e é uma técnica com um funcionamento muito semelhante ao anteriormente descrito na formação de grupos e nos materiais utilizados. Porém apresenta também diferenças nos questionários que são utilizados e também na utilização do sistema de pontos que o primeiro apresenta na sua avaliação. Esta técnica adota a implementação de torneios que são combinações de vários jogos que se desenrolam através de sucessões de perguntas, que são igualmente importantes, pois possibilitam a verificação de todos os conhecimentos apreendidos e se as competências de trabalho de grupo e de exposição do trabalho à turma também o foram. Estas atividades decorrem em grupos de três elementos. As perguntas que são colocadas aos diferentes alunos são numeradas e os participantes respondem somente àquela a que o cartão que tiram corresponde. É de salientar que é dada a oportunidade aos elementos dos outros grupos de poderem colocar um desafio aos seus colegas de grupo e de contestarem as respostas dadas. Para terminar, reforçamos que estas atividades devem acontecer sempre no final de uma semana de lecionação de um conteúdo ou na finalização de uma unidade de ensino dado que é uma forma dos alunos e o professor verificarem as aprendizagens realizadas.

O **resolver – elogiar/ajudar – passar** foi desenvolvido por Spencer Kagan, um dos maiores investigadores e seguidores dos trabalhos e estudos desenvolvidos sobre a aprendizagem cooperativa. É uma das técnicas mais flexíveis na adaptação a diferentes contextos e diversas constituições de grupos, desde os mais pequenos, formados apenas por pares de alunos, aos maiores, formados por mais de quatro elementos. Esta possui valiosos benefícios, como o incremento nas atividades de diversas áreas curriculares e a forte interação entre os variados elementos de cada grupo. Por isso, a interdependência positiva é valorizada em todas as atitudes do grupo. O seu principal objetivo é de partilha e discussão de ideias,

informações, conhecimentos e conteúdos, tendo por isso de ser desenvolvidas em conjunto com estas competências outras de escuta e aceitação de diferentes pontos de vista que se refletem no desenvolvimento da compreensão e expressão oral.

A sua implementação decorre num conjunto de etapas sequenciais, fundamentadas em três grandes passos: formação dos grupos, sugestão de uma tarefa a concretizar, muitas vezes através da colocação de uma questão-problema e procura de soluções. O desenvolvimento do trabalho decorre em pares e sob a forma de folha em branco que passa de vez em vez para que cada elemento possa registar as suas propostas de resposta ao problema colocado, conseguindo ver o que o colega registou e ajudando-o da melhor maneira ou realizando o registo das suas sugestões mas de forma individual. No final, repete-se o processo, de modo a que fique bem apreendido. O produto final, do grupo no seu todo, é conseguido exatamente da mesma forma que em pares, ou seja com a exposição e confronto de ideias diversas.

O *Jigsaw I* ou método dos puzzles ou quebra-cabeças foi implementado por Elliot Aronson e Patnoe, em 1978. As suas principais fontes de intervenção são nas áreas sociais e de literatura, pois apelam à iniciativa da escrita e das unidades curriculares que estimulam a utilização de conceitos. Este deve ser implementado em trabalhos com crianças a partir dos cinco ou os seis anos. A cooperação é concretizada através da divisão de tarefas e da ajuda estabelecida entre aquelas. Esta é feita com base em grupos heterogéneos, que se mantêm na primeira parte dos trabalhos. A sua implementação inicia-se quando a matéria é trabalhada em aulas anteriores e é distribuída por diferentes unidades aos elementos de cada grupo, de forma distinta, e os alunos leem as secções que lhes foram atribuídas. Depois de a leitura estar terminada, os alunos formam novos grupos, de acordo com os segmentos que leram, ou seja, cada aluno junta-se a colegas que leram aquilo que ele também leu. No final, são distribuídos alguns testes para verificar o conhecimento de cada aluno sobre o tópico em estudo. A pontuação destes testes individuais é refletida posteriormente na avaliação do grupo.

O *Jigsaw II* é um método desenvolvido por Johns Hopkins e aparece com algumas alterações relativamente ao que já tinha sido desenvolvido por Eliot Aronson. As diferenças entre esta técnica cooperativa e a apresentada anteriormente (*Jigsaw I*) incidem na alteração do número de alunos que compõem cada grupo, pois neste caso é mais reduzido. Aqui também é introduzido um novo elemento, a recompensa que faz com que o problema da redução da interdependência seja ultrapassado. As pontuações de cada aluno são somadas às dos outros alunos e assim é construída a pontuação global do grupo, que é afixada num boletim informativo ou num jornal de parede (Fontes & Freixo, 2004, p. 57). De acordo com

Slavin (1991a, citado por Bessa & Fontaine, 2002, p. 72), deve-se fazer uso desta técnica sempre que se pretende trabalhar tarefas e temas mais abertos à discussão e passíveis de diferentes interpretações, como as temáticas de ciências sociais, ou ainda quando se quer trabalhar em projetos de investigação.

Nesta técnica cooperativa os alunos trabalham segundo um pressuposto de aprendizagem em cooperação, que é o de todos os alunos se aperceberem que dependem dos outros colegas e daquilo que estes sabem para que a sua aprendizagem se realize com o máximo sucesso possível.

Na técnica de **Pensar – Formar pares – Partilhar**, desenvolvida por Frank Lyman e outros investigadores, em 1981, o principal pressuposto é incrementar nas crianças a capacidade de desenvolver ideias e partilhá-las com os outros. Para além disso, destaca-se por ser de fácil execução mesmo em grupos com muitos alunos e até com uma turma completa. Sem recorrer ao método tradicional de pergunta-resposta, em que o professor coloca as questões e os alunos respondem, apela-se, neste caso, a que sejam as crianças a elaborarem perguntas sobre variados conteúdos para que os outros respondam. Aqui também é dada a possibilidade aos alunos de pensarem antes de responderem às questões colocadas pelos seus colegas mas, desta vez, poderão ponderar com o grupo em voz alta antes de a exporem a toda a turma. A sua execução prende-se, numa primeira fase, com a constituição dos grupos e a disposição dos temas a trabalhar por cada um, seguindo-se o tempo de discussão de todas as temáticas e ainda de formação dos pares que irão trabalhar em torno de um assunto em específico, acabando a elaboração do trabalho com a apresentação de tudo o que se elaborou a toda a turma.

Esta técnica tem o objetivo de fazer com que os alunos partilhem informações e conhecimentos linguísticos, como “discutir sobre a forma de rever uma composição, falar sobre histórias, escrever de acordo com determinadas convenções, pontuar um texto, preencher lacunas num texto” (Lopes & Silva, 2009, p. 143). Visa ainda desenvolver a criatividade e a motivação de cada um dos intervenientes no trabalho. A variante que esta técnica apresenta prende-se com a última fase, que pode ser substituída pela criação de respostas que contenham os pontos de vista dos dois colegas numa só resposta e assim cada um não apresenta a sua versão mas sim a do outro par.

A técnica **Pares pensam em voz alta** para resolver problemas ganhou visibilidade educativa pelas mãos de Lochhead e Whimbey por volta de 1987. É utilizada quando grupos de pares tentam trabalhar em torno de uma atividade ou de um trabalho sob o método de

resolução de problemas. É através desta experiência de aprendizagem que os alunos conseguem partilhar informações, escutar de forma correta uns aos outros e trabalhar segundo o pressuposto da resolução de problemas. Para a sua concretização, os grupos são formados com quatro elementos, sendo que um par resolve o problema seguindo todos os passos da resolução de problemas e apresenta ao outro par, que tem de escutar todas as indicações que os colegas seguiram. Este escutar não é apenas de forma passiva mas com intervenção, pois podem dar sugestões e responder às dúvidas que surjam. Quando estas tarefas terminam, então passa-se para um segundo problema, com os pares a trocarem de funções.

A técnica de **Verificação em Pares** é iniciada em modo de pares, com a resolução de uma ou duas atividades, e posteriormente, passa para a confirmação das suas soluções em grupo de quatro elementos. Nestes trabalhos existe uma enorme possibilidade de pelo menos um aluno ter conseguido resolver adequadamente o problema e explicar aos outros como se faz. Para além disso, com a explicação aos outros e a revisão dos conhecimentos apreendidos, o aluno que já apreendeu os conteúdos desenvolve mais facilmente a competência que se pretende ver assegurada. Os objetivos desta estratégia de aprendizagem prendem-se com competências sociais, de ajuda mútua e de consolidação da união do grupo. Começamos com a formação dos grupos e quando a formação dos grupos de quatro elementos está concluída, acontece a divisão dos pares, então cada elemento do par resolve o problema e o outro escuta-o e elogia-o; no segundo problema, trocam de papéis. Finalmente, passamos à fase em que os elementos do grupo resolvem o problema em conjunto e celebram o facto de terem chegado a uma deliberação correta e coletiva. Uma das áreas do currículo em que a implementação desta estratégia é mais eficaz é a do Português com a realização de textos “à volta de substantivos” (Lopes & Silva, 2009, p. 161), da correção de frases, da mudança para a voz passiva e da substituição de preposições.

Segue-se a técnica cooperativa de *Learning together* (aprendendo juntos), implementada por Johnson, Johnson e Holubec (1985), que tinham grandes preocupações no domínio social. Sendo assim, um dos maiores objetivos desta técnica é o desenvolvimento da interação entre os elementos, mais do que as competências académicas. As atividades que se desenrolam seguindo esta estratégia cooperativa começam pela escolha de uma unidade dos conteúdos estudados para se poder realizar o trabalho, depois seguem-se as decisões de constituição do grupo e das funções que os seus elementos devem ter, da disposição da sala e do material. Para que este trabalho se desenrole com sucesso, passa-se à explicação e

distribuição das tarefas e ao desenrolar destas. Conclui-se todo o processo com a avaliação do mesmo.

A técnica verdade ou mentira é utilizado para a revisão de conhecimentos. Esta parte de um conjunto de afirmações verdadeiras e falsas que são apresentadas em pequenos grupos. Depois de todos os elementos dizerem se concordam ou não com as afirmações, têm de justificar as suas respostas. É a partir destas intervenções que o professor consegue perceber quais as conceções alternativas dos seus alunos e corrigi-las. Numa fase inicial, as crianças, em grupo, elaboram de forma escrita as afirmações, as verdadeiras e as falsas, que depois são apresentadas oralmente a toda a turma e aos grupos, com cartões verdadeiros ou falsos. Neste momento, o professor é quem dá a ordem para se mostrar os cartões. Na nossa prática no 1.º Ciclo foi implementada uma técnica semelhante a esta descrita, porém as frases foram elaboradas por nós, como iremos analisar no capítulo III.

A última técnica apresentada é a do **ensino recíproco para a compreensão da leitura** para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta é apresentada por Lopes e Silva e consiste num trabalho de cooperação entre o professor e os alunos na busca da compreensão de um texto. Assim, esta técnica tem seis passos essenciais, que são os de: resumir o texto fornecido, colocar uma questão sobre a temática lida, clarificar as partes da temática que suscitaram mais dúvidas, visualizar mentalmente uma imagem e predizer os conteúdos que virão na sequência do texto que acabaram de ler. Na prática, esta técnica cooperativa divide a sua implementação em duas grandes etapas: a primeira de preparação e a segunda de ensino. No início, o professor propõe a discussão sobre o tema que é apresentado e sobre o que pretendem aprender com o mesmo. Segue-se a leitura de parte do texto, que se pode realizar em voz alta ou então silenciosamente; no final o professor coloca perguntas aos alunos. A última fase do método consiste no resumo do texto que é melhorado com ajuda dos alunos.

O principal objetivo desta técnica é fazer com que os alunos consigam ler autonomamente e compreender o significado daquilo que leram. A eficácia desta estratégia reside na capacidade de os alunos serem mais críticos sobre vários assuntos e ajudarem a criar um novo método de leitura, com a ajuda do professor, que acompanha de forma exaustiva e ativa o trabalho dos seus alunos.

Posto isto, existem muitas mais técnicas cooperativas que não foram retratadas neste relatório como os Co-op Co-op, a Controvérsia Académica (Academy Controversy), os Grupos de Investigação (Group- Investigation), o TAI (Team Assisted Individualization) e a

Tutoria Entre Iguais (Peer Tutoring). Sobre estas podemos encontrar mais informações em Bessa e Fontaine (2002)

## **2.7 O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA APRENDIZAGEM COOPERATIVA**

A avaliação é uma das etapas mais importantes de qualquer trabalho realizado devendo incidir sobre o desenvolvimento nos mais diferentes domínios, o psicomotor, o cognitivo e o sócio afetivo. Pato (2001) realça que esta é parte significativa de todos os trabalhos de cooperação pois, através dela, os agentes educativos conseguem reavaliar todo o desenvolvimento ocorrido nos trabalhos e ainda conseguem recolher dados extremamente importantes acerca de conhecimentos, do desenvolvimento de capacidades e competências, de processos cognitivos, destrezas e de desenvolvimento de atitudes e valores e, acima de tudo, da progressão na aprendizagem.

Este processo pode ser desenvolvido em diferentes dimensões: a diagnóstico, a sumativa e a formativa. A avaliação diagnóstico realiza-se no início de uma unidade letiva ou de um ano letivo. Como o próprio nome indica, esta forma de avaliação diagnostica os conhecimentos apreendidos anteriormente e as dificuldades que têm alguns alunos, tratando-se assim de um instrumento extremamente importante para uma grande melhoria na ação cooperativa. A avaliação sumativa aparece como síntese de tudo o que foi apreendido até então, como os conhecimentos e as competências. Os objetivos neste processo são muito bem definidos no início para cada aluno e aqui é dada a oportunidade a todos os alunos de participarem, darem as suas opiniões e argumentarem a favor ou contra aos seus colegas. A avaliação formativa é realizada nas partilhas entre o professor e os alunos, ou mesmo entre os alunos, de modo constante e contínuo. Assim, é o aluno que reflete sobre o que aprendeu, o que ainda deve aprender e a forma como está a acontecer a aprendizagem. Para além disso, o professor considera a forma como está a decorrer a sua ação e perspetiva como a planificação pode ser melhorada.

Esta última dinâmica de avaliação é aquela que mais frequentemente é utilizada para a análise do trabalho cooperativo, por ser mais facilmente implementada e porque para o desenvolvimento oral de partilha de opiniões e críticas também ser fundamental a sua utilização.

No auxílio à implementação destas formas de avaliação, Pato (2001, p. 74) explica que existem variados instrumentos e técnicas quer de recolha das informações sobre as quais incide a avaliação, quer sobre a forma como são analisadas as informações destes mesmos

dados. A observação direta é aquela que mais frequentemente é utilizada em trabalhos investigativos que incidem sobre esta metodologia de ensino ou aprendizagem, sendo que o professor pode complementar as suas observações com testes de aproveitamento (que fornecem dados mais específicos sobre os conhecimentos e as competências adquiridos pelos alunos), portfolios, entrevistas, diários de aula ou questionários. Todos estes instrumentos são extremamente relevantes para que o professor entenda até que ponto as estratégias que utilizou estão a ser vantajosas para a sua dinâmica de aula e para as aprendizagens das crianças. A diversidade com que ocorre a utilização das diferentes técnicas também é importante para que os próprios alunos saibam avaliar o seu trabalho de formas diferentes, mas incutindo em cada uma delas a reflexão desejada.

Para as avaliações realizadas por nós foi fundamental a elaboração de diários de bordo como instrumentos que possibilitaram uma reflexão mais concreta e introspectiva do trabalho que tinha sido realizado. Até porque a avaliação tem como principal objetivo a realização de uma reflexão sobre o trabalho que se elaborou e, com isto, pretende-se melhorar as intervenções seguintes do professor e os comportamentos e as atitudes das crianças. Quando nos deparamos com uma avaliação feita sobre um trabalho em cooperação, então este procedimento reflexivo tem de ter uma maior importância, pois realiza-se por todos os intervenientes, o professor e os alunos que compõem os grupos de trabalho, acontecendo em simultaneamente com a progressão do projeto.

Os diferentes processos de hetero e auto avaliação existem para que os alunos tomem consciência daquilo que está a ser bem-sucedido. Sendo que os próprios alunos devem ser motivados para efetuarem a sua avaliação, tal como a avaliação dos colegas e do trabalho.

É também com estes processos que são desenvolvidas competências que levam os alunos a mostrarem-se mais abertos a novas opiniões sobre variadas temáticas e ainda a ampliarem as suas capacidades de reflexão sobre as suas próprias opiniões e sobre as atitudes tomadas.

## **SÍNTESE**

Neste capítulo, elucidamos alguns aspetos relativos à aprendizagem da língua nas primeiras duas etapas do sistema educativo. Em primeiro lugar, realizamos uma reflexão sobre o aprofundamento da consciência linguística, destacando a importância do desenvolvimento das consciências fonológica, semântica e sintática nesse processo. Em seguida, discutimos o desenvolvimento da linguagem oral, dando mais ênfase a este na

Educação Pré-escolar, sendo a etapa onde este domínio é mais trabalhado, mas salientando o reforço que o trabalho neste domínio deve ter no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Por fim, analisamos a aprendizagem da leitura e de escrita na perspetiva de alguns autores, introduzindo pontualmente exemplos da nossa prática pedagógica e realçando que o desenvolvimento destes processos ocorre de forma simultânea.

Neste ponto do relatório defendemos que os processos de aprendizagem de qualquer conteúdo educativo ganham em ocorrer pela cooperação entre os alunos. Se nos centrarmos nas aprendizagens decorridas na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, compreendemos que tal forma de trabalhar se afirma como extremamente proveitosa, pois decorre de forma ativa e dinâmica, centrada nos alunos e nas aprendizagens que estes podem realizar em interação com os colegas.

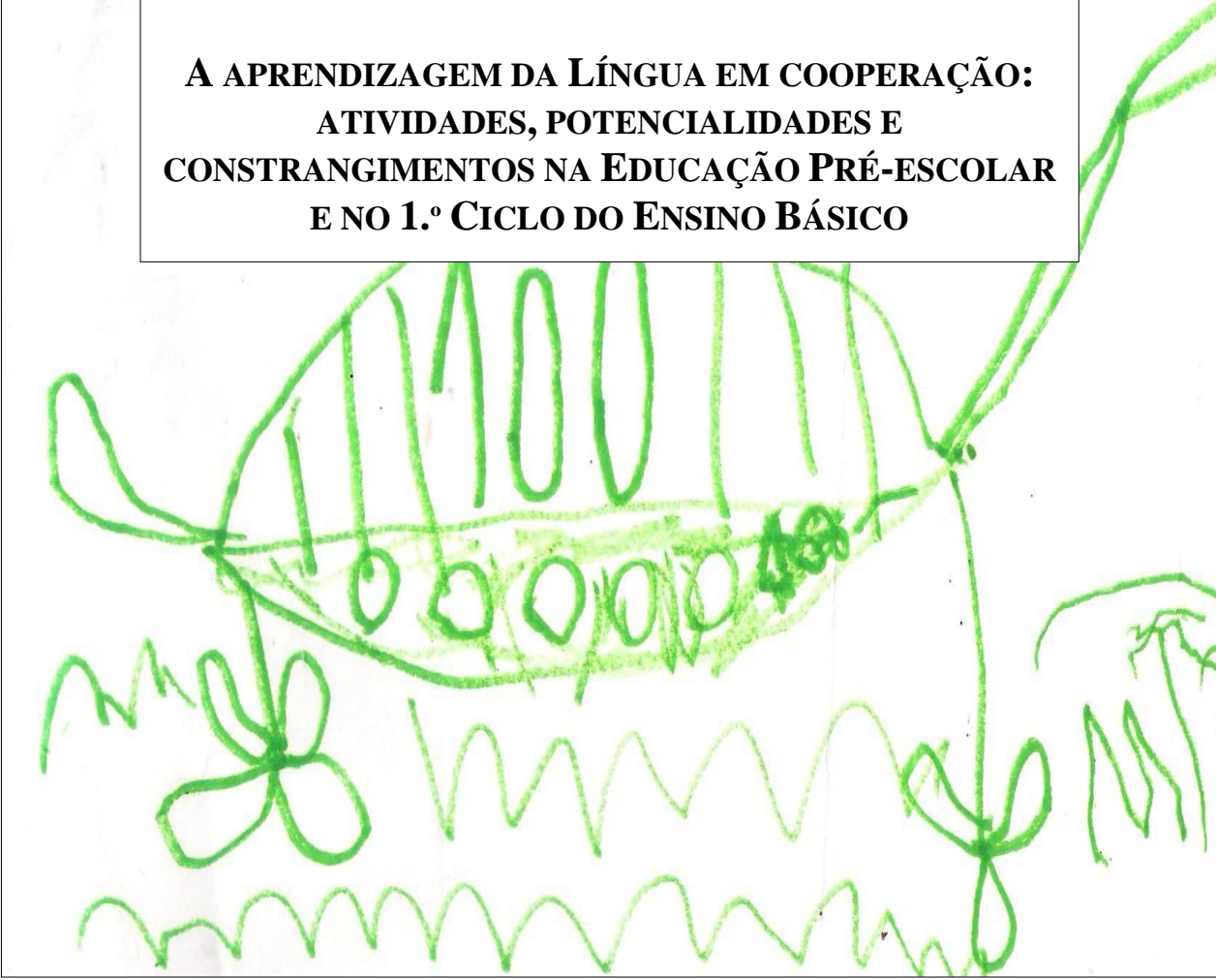
A relação da aprendizagem da língua com os benefícios da cooperação vem desde cedo sendo apontada pelas teorias cognitivistas e sociointeracionistas de Piaget e Vigotsky. Deste modo, são muitas as referências que concluem que todas as aprendizagens da língua, sejam elas no domínio da oralidade, da leitura ou da escrita, apresentam grandes vantagens em serem realizadas em cooperação, pois os alunos têm a oportunidade de verem as suas conceções discutidas com as dos colegas.

No capítulo que se segue, iremos aprofundar aspetos dos nossos estágios realizados no âmbito deste relatório reportando-nos aos contextos, às questões metodológicas e em concreto investigativas, à metodologia de recolha e análise de dados sobre aquela prática e à apresentação e discussão daqueles dados tendo em vista o consenso dos objetivos investigativos deste trabalho.



## **CAPÍTULO III**

**A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA EM COOPERAÇÃO:  
ATIVIDADES, POTENCIALIDADES E  
CONSTRANGIMENTOS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR  
E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**



## **INTRODUÇÃO**

Neste capítulo apresentamos a componente prática que investigamos para a temática de aprofundamento do presente relatório de estágio. Na primeira secção deste capítulo expomos algumas asserções sobre a metodologia de investigação em educação e todo o processo que se desenvolve no seguimento desta, esclarecendo as técnicas de recolha de dados e de tratamento dos mesmos.

Na segunda parte deste capítulo apresentamos a descrição e a análise das atividades desenvolvidas no âmbito das disciplinas de Prática Educativa Supervisionada I e II que se realizaram na Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente, tendo em conta os objetivos propostos para aquelas e o que a literatura a especialidade expõe.

### **1. A O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO DA AÇÃO: DA RECOLHA À ANÁLISE DOS DADOS**

Após os primeiros contactos com as crianças na Prática Educativa Supervisionada I denotamos que o grupo de crianças com quem trabalhávamos na Educação Pré-Escolar tinha duas dificuldades patentes. Uma prendia-se com o domínio cognitivo, sendo que a maioria das crianças apresentava grandes potencialidades em alguns domínios da Língua Portuguesa, nomeadamente na abordagem à escrita, mas em relação à linguagem oral apresentava défices. Outra respeitava ao trabalho cooperativo, que não era encarado pela maioria das crianças, principalmente pelos rapazes como oportunidade de partilha e aprendizagem, o que se tornava evidente sobretudo em momentos em que o grupo se reunia todo na zona de tapete para o acolhimento ou conto de histórias.

No 1.º Ciclo o trabalho prosseguiu com a mesma temática dado que a turma revelava os mesmos problemas. Porém, o domínio da língua em que esta turma apresentava mais dificuldades era a escrita. Estas preocupações ficaram patentes no nosso projeto formativo individual, que serviu como instrumento de base para as duas práticas e orientou todos os momentos e todas as decisões realizados nestas. Assim sendo, foram realizadas atividades nas duas práticas pedagógicas que potencializassem a aprendizagem da Língua Portuguesa nos seus diferentes domínios, sendo que na Educação Pré-Escolar o trabalho foi intensificado a nível da linguagem oral. Já no 1.º Ciclo o domínio mais trabalhado foi o da escrita. Para uma melhor perceção do trabalho realizado na área durante as duas práticas pedagógicas elaboramos dois cronogramas, Quadro I e Quadro II, onde as atividades realizadas se encontram representadas, as que estão marcadas com manchas cinzas representam aquelas

que se realizaram segundo os objetivos elaborados para a investigação da temática deste relatório:

Data da intervenção	Temas/Conteúdos	Experiências de aprendizagem / atividades
12 e 13 de março de 2012	As profissões	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acolhimento e rotinas;</li> <li>• Diálogo acerca das profissões que tratam dos animais;</li> <li>• Leitura e exploração da história “A aldeia dos trabalhadores”;</li> <li>• Elaboração de cartazes ilustrativos das profissões que tratam dos animais;</li> <li>• Canção “As profissões”;</li> <li>• Jogo de mímica “A minha profissão preferida”;</li> <li>• Diário das Aprendizagens.</li> </ul>
16 a 20 de abril 2012	Os meios de comunicação e o livro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acolhimento e rotinas;</li> <li>• Diálogo sobre o telefone e a sua utilidade;</li> <li>• Adivinhas “Qual é o programa de Televisão?” que aparece na televisão giratória</li> <li>• Leitura e exploração da história “O bebé que não gostava de televisão”;</li> <li>• Diálogo e apresentação acerca dos programas de televisão favoritos;</li> <li>• Elaboração de cartazes sobre os conteúdos das notícias através de recortes de revistas e jornais;</li> <li>• Ficha “Qual é o meio de comunicação que gosto mais?”;</li> <li>• Preenchimento da tabela “Qual é o meio de comunicação que o nosso grupo mais gosta?”;</li> <li>• Gincana “os meios de comunicação”;</li> <li>• Leitura e exploração da história “O ciclo do livro”;</li> <li>• Ficha de sequenciar e legendar o ciclo do livro;</li> <li>• Diálogo e apresentação acerca dos livros favoritos;</li> <li>• Jogo “Contagem das sílabas”;</li> <li>• Construção do mural “Os cuidados a ter com os livros”;</li> <li>• Construção de livros sobre as temáticas dos meios de comunicação e do ciclo do livro;</li> <li>• Apresentação de “A nossa biblioteca”;</li> <li>• Canção “A feira do livro”;</li> <li>• Diário das Aprendizagens.</li> </ul>
15 e 16 de maio de 2012	A família	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e exploração da história "As famílias não são todas iguais";</li> <li>• Exploração do cartaz “A minha árvore genealógica”;</li> <li>• Ficha “letras e números”;</li> <li>• Diário das Aprendizagens.</li> </ul>

Quadro I - Cronograma das atividades desenvolvidas na disciplina de Prática Educativa Supervisionada I no âmbito da aprendizagem língua Portuguesa.

Data da intervenção	Temas/Conteúdos	Experiências de aprendizagem / atividades
1, 2 e 3 de outubro de 2012	Classificação das palavras quanto à posição da sua sílaba tónica  Dia internacional da Música  Os músculos e a pele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Audição da música “ o cuco que não gosta de couves” e diálogo sobre o uso desta;</li> <li>• Leitura e compreensão do texto/lengalenga “O homem que não gostava de couves” e exploração em grande grupo;</li> <li>• Ficha de Interpretação da Lengalenga e funcionamento da língua e sua correção;</li> <li>• Realização da sopa de letras-procura as palavras graves, esdrúxulas e graves;</li> <li>• Elaboração de textos de resumo sobre a pele;</li> <li>• Diário das Aprendizagens.</li> </ul>
22 a 26 de outubro de 2012	A 3.ª conjugação dos verbos          As instituições	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração dos cartazes sobre as instituições locais;</li> <li>• Visualização do PowerPoint de revisão dos verbos conjugados na 1ª e 2ª e 3ª conjugação;</li> <li>• Ficha de consolidação dos verbos da 3ª conjugação;</li> <li>• Leitura e compreensão do texto “ A prova oral” de António Torrado;</li> <li>• Ficha de compreensão do texto e conhecimento explícito da língua;</li> <li>• Jogo do bingo com revisão das três conjugações verbais;</li> <li>• Jogo dos dados de conjugação de verbos;</li> <li>• Trabalho de conjugação dos verbos com recorte de revistas e jornais para construção de textos;</li> <li>• Diário das Aprendizagens.</li> </ul>
12 a 14 de novembro de 2012	Classificação dos nomes (nomes próprios, comuns e coletivos) Poesia Visual  A 2.ª Dinastia da monarquia portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e compreensão do texto “D. João I”;</li> <li>• Ficha de compreensão do texto e conhecimento explícito da língua;</li> <li>• Apresentação do esquema sobre a revisão dos nomes comuns, próprios e coletivos e preenchimento de um quadro esquemático;</li> <li>• Leitura e compreensão de um excerto da poesia dos “Lusíadas” sobre o rei D. Sebastião;</li> <li>• Visualização e diálogo sobre o PowerPoint “a poesia visual”;</li> <li>• Elaboração de poemas visuais sobre os reis da 2ª dinastia e apresentação dos mesmos;</li> <li>• Diário das Aprendizagens.</li> </ul>

Quadro II - Cronograma das atividades desenvolvidas na disciplina de Prática Educativa Supervisionada II no âmbito da aprendizagem língua Portuguesa

Na linha de que defendemos no primeiro capítulo relativamente à formação e ao perfil dos professores e educadores, na realização de um trabalho no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, procuramos adotar uma postura investigativa.

Quivy e Campenhoudt (2008) elucidam as fases de todo o processo de investigação na área das ciências sociais. Estes autores clarificam que o investigador quando inicia o processo

formula a sua pergunta de partida com base nas leituras que realizou sobre a especialidade que investigará ou tendo em conta as entrevistas e as explorações já realizadas em campo. Através dos dados recolhidos destas diretrizes é então formulada a problemática. Depois destas três fases terminadas constrói-se o modelo de análise que é elaborado de acordo com a análise das informações conseguidas da observação realizada em campo. O processo termina com as conclusões da investigação. As etapas do procedimento descrito poderão ser vistas no esquema que se segue:

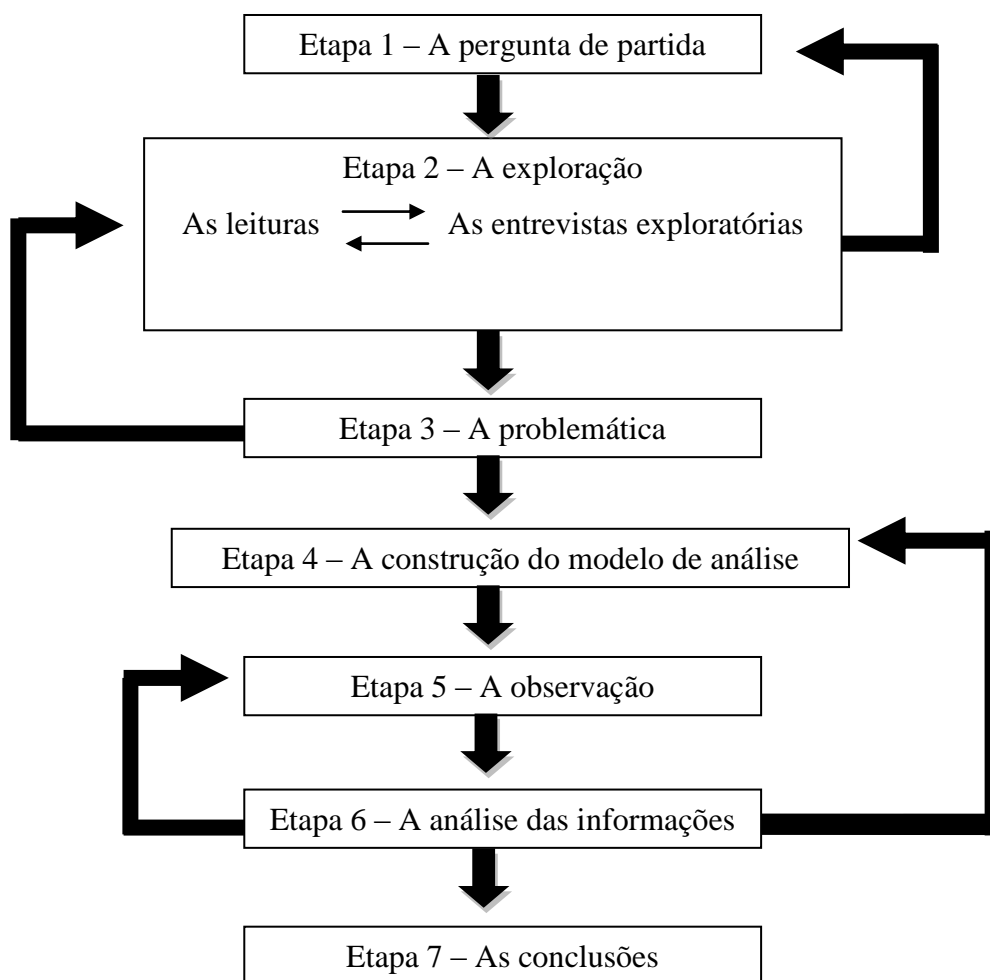


Figura 1 – Esquema das etapas de investigação apresentadas por Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 30

Bell (1997, p. 21) explicita que existem variadas definições do processo de investigação-ação, porém realça o modelo defendido por Brown e McIntyre, em que “as questões de uma pesquisa surgem de uma análise dos problemas de quem a pratica em determinada situação, tornando-se então o seu objectivo imediato a compreensão desses problemas” (*ibidem*). A mesma autora esclarece a dinâmica deste processo e como o

investigador, sendo o ator predominante neste processo, o desenvolve. A primeira etapa enunciada é a de formulação do problema, ou parte dele a resolver. Segue-se o planeamento das operações, onde são tomadas as decisões sobre as metodologias e as técnicas de recolha de dados a utilizar. Esta fase complementa-se com a que acontece posteriormente, que é a de recolha de dados, que pressupõe um trabalho já no campo. Após esta fase, sucede-se a análise e interpretação dos dados recolhidos e a perceção de como estes dão resposta às hipóteses levantadas. Nesta fase estabelecem-se relações sobre aquilo que foi apresentado pela literatura revista e o que se encontrou na prática. Por fim, apresentam-se os resultados. Na mesma linha de raciocínio Bogdan e Biklen (1994) acrescentam que este processo “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (*ibidem*, p. 292).

Clarificamos que esta investigação tem uma natureza qualitativa. Desta forma, o investigador adota uma postura praticante para “optimizar aquilo que faz. O indivíduo deseja tornar-se mais eficaz no trabalho pedagógico ou clínico, sendo determinados aspectos da abordagem qualitativa um contributo para a reflexão sobre a eficácia pessoal e a sua optimização” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 266). Desta forma, os dados recolhidos e que foram analisados são designados por qualitativos, pois “são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (*ibidem*, p. 16).

Esclarecendo a natureza da investigação, elucidamos a dinâmica do processo, começando pela técnica de observação utilizada que foi participante, onde o “observador poderá participar, de algum modo, na actividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador” (Estrela, 1990, p. 35). A função do observador nesta técnica é de “desempenhar um papel bem definido, na organização social que observa” (*ibidem*). Neste caso específico, o observador será também o agente educador na sala de aula ou de atividades, o que faz com que o seu papel de investigador seja desconhecido e que este seja encarado apenas como um participante (*ibidem*, p. 32).

Relativamente às técnicas de recolha de dados utilizadas, a observação direta foi a escolhida neste trabalho. Esta forma de observação define-se como “aquela em que o próprio investigador precede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 164), e foi a usada porque nós próprios recolhemos os dados da nossa ação, sem necessitarmos de nos dirigirmos a outros intervenientes para recolher informações. Temos de salientar que neste procedimento é

necessário realizar o guia de observação a partir dos indicadores e este deve aferir os “comportamentos a observar” (*ibidem*).

Os instrumentos que possibilitaram uma recolha de dados mais rica e completa, permitindo acrescentar elementos às informações que tinham sido registadas a partir da observação direta foram os vídeos e os diários e bordo. Em relação aos primeiros, Linard (1980, p. 10) afirma que são estratégias que, para além de possibilitarem ao interveniente um retorno de todos os aspetos da sua ação, permitem ainda que aquele modifique estes mesmos aspetos em função daquilo que pretende. Como regista Rosado (1990, p. 49), este processo permite uma atitude ativa do observador/telespetador.

Já o diário de observações de campo, é descrito por Yinger e Clark (1988, p. 176) como um “pensamento em voz alta escrito num papel”. Este processo de relatar por escrito toda reflexão realizada durante a prática das atividades opera como forma de expressão mas também como forma de aprender. Assim, é importante referir o papel que os diários assumem para uma reflexão consciente das práticas, pois este recurso torna-se uma ferramenta muito útil nos seus processos de planificação e ensino (*ibidem*, p. 177). Segundo Zabalza (1994), o sentido fundamental do diário é o de ele se converter num espaço narrativo dos pensamentos dos professores. O que se pretende explorar através do diário, é, estritamente, aquilo que nele figura como expressão da versão que o professor dá da sua própria atuação na sala de aula e da perspetiva sua pessoal (*ibidem*, p. 91).

Por fim, esclarecemos que analisamos o conteúdo dos diários de bordo através da análise de conteúdo. Esta é caracterizada por ser “a tarefa de interpretar e tornar compreensíveis os materiais recolhidos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205) para se realizar o procedimento de investigação. Assim, engloba a análise e “organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e outros materiais que foram sendo acumulados” (*ibidem*).

Todo este processo de investigação e sucessiva análise de situações ocorridas durante as práticas dos dois estágios desenvolvidos por nós, no âmbito da Educação Pré-Escolar do 1.º Ciclo do Ensino Básico visaram responder aos seguintes objetivos:

- Analisar as potencialidades da realização de atividades de aprendizagem da língua em cooperação para o desenvolvimento de competências comunicacionais, sociais, psicológicas e de avaliação na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico;

- Discutir as condições de realização e os constrangimentos ao desenvolvimento de estratégias de aprendizagem da língua em cooperação na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Assim, para a análise dos dados recolhidos e para respondermos ao objetivos enunciados elaboramos um sistema de categorias sobre as potencialidades e constrangimentos da aprendizagem da língua em cooperação. Este instrumento decorreu ora da consulta da literatura especializada na área que foi apresentada no capítulo dois, ora da leitura flutuante dos dados recolhidos. Para validar este sistema de categorias, delimitamos um excerto do corpo de dados que foi codificado por três indivíduos a quem foi entregue um documento com a explicitação de cada uma das categorias, subcategorias e indicadores.

Após compararmos a codificação deste excerto realizada por três indivíduos com a codificação feita por nós, calculamos o índice de fiabilidade que apresenta uma percentagem de 92%. Este é um passo extremamente importante para a validade de todo o sistema que utilizamos, pois é ele que “permite exprimir o grau de concordância entre os investigadores quando usam um determinado sistema de categorias” (Lima, 2006, p.123).

Deste modo, iremos apresentar de seguida o sistema de categorias que englobará as atividades destacadas com manchas cinzas que se encontram no cronograma das atividades e que representam aquelas que se realizaram segundo os objetivos elaborados para a investigação da temática deste relatório, como foi referido anteriormente. Como tal, o primeiro quadro diz respeito à dimensão A, relativa às potencialidades encontradas nas atividades e o segundo relaciona-se com a dimensão B, que se reporta aos constrangimentos descobertos nas mesmas. As categorias apresentadas inscrevem-se em quatro grandes campos de desenvolvimento:

- i. Competências comunicacionais: que se repartem pelos três grandes domínios da língua (oralidade, escrita e leitura);
- ii. Competências sociais: que salientam os comportamentos e atitudes dos alunos com os outros intervenientes;
- iii. Competências psicológicas: que respeitam aos sentimentos e as conquistas pessoais de cada aluno;
- iv. Competências da avaliação: que se relacionam com todo o processo de reflexão que é realizado após as atividades.

Importa realçar que os indicadores apresentados para cada categoria não esgotam todas as asserções apresentadas pelos autores da especialidade, sendo que somente se equacionaram nestes instrumentos os que se relacionavam com as atividades analisadas. Assim, nos quadros que se seguem são indicadas algumas das unidades de registo que ilustram a totalidade daquelas que foram codificadas nos seis diários, realizados sobre as atividades desenvolvidas nas duas práticas a propósito da temática em questão. Cada um destes diários é relativo às três intervenções realizadas na Prática Educativa Supervisionada I e às três intervenções da Prática Educativa Supervisionada II.

Salientamos ainda que os nomes das crianças da prática do Pré-escolar e dos alunos da prática no 1.º Ciclo do Ensino Básico, são fictícios e equivalentes a nomes de código elaborados para salvaguardar a identidade e a privacidade de cada indivíduo que colaborou neste processo de investigação, para além disso nas caracterizações das instituições e dos meios envolventes onde decorreram as Práticas Educativas Supervisionadas, as designações das escolas e das freguesias foram omitidas com o mesmo intuito.

Para melhor interpretação das informações destes quadros realçamos que os códigos apresentados antes de cada uma das unidades de registo se encontram explicados no início deste relatório no índice das abreviaturas.

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Alguns exemplos de unidades de registo
A - Potencialidades da aprendizagem da língua em cooperação	A1 – Competências comunicacionais	oralidade	Partilha de informações, experiências e ideias	PPE1- O Miguel disse ainda que no Brasil também se falava português. PPE2 - A Inês lembrou-se que quando visitou a reprografia saiam das fotocopiadoras as páginas dos livros.
			Intensificação da interações verbais	PP2- Apesar de ter falado muito baixo foi a primeira vez que a Carolina conseguiu também participar no diálogo em grande grupo. PP2- Após alguns impasses, Ana conseguiu manifestar a sua opinião sobre a cor de que se deveria pintar.
			Melhoria do léxico	PPE1-O Manuel explicou que um conjunto de vacas tinha o nome de manada. PIC - A Madalena adiantou que o texto podia ser uma biografia, porque se tratava da vida de D. João I.
			Fluência discursiva	PPE3- O Miguel explicou que as galinhas comiam tão rapidamente o milho que parecia que o aspiravam.
		leitura	Fluência na leitura	PIC3- O Lourenço gaguejou menos vezes ao ler para os colegas; PIC2 - A Madalena conseguiu ler a composição com um tom de voz que todos conseguiram ouvir.
			Compreensão de novos textos e novas palavras	PIC3- O Tomás esclareceu que nos poemas visuais o desenho era acerca daquilo que o poema falava.
			Partilha de experiências de leitura	PPE2- A Matilde esclareceu que gostava mais dos livros que tinham histórias sobre princesas. PPE2- O Miguel disse que os seus livros preferidos eram os de banda desenhada.
		escrita	Reprodução de letras/ palavras	PIC2- Como a Patrícia não sabia escrever corretamente “instituição” o Tomás escreveu na sua folha e ela copiou; PPE2 - O Francisco fez a letra s em espelho e o Frederico escreveu no quadro de ardósia como se escrevia corretamente.
			Destreza no manuseamento de suportes de escrita	PPE2- O grupo sabia como manusear corretamente os livros e assim o fizeram com os seus para que a Carolina percebesse como se fazia.
			Divisão silábica das palavras	PPE2- O Frederico corrigiu a Júlia dizendo que a palavra “flor” tinha apenas uma sílaba.
			Elaboração de textos mais complexos	PIC2- O Tomás disse à Filipa que deveriam colocar a informação do cronograma da câmara também no texto para se compreender melhor.
			Correção ortográfica	PIC2- O Alexandre corrigiu o texto da Filipa, que tinha escrito “hoje” sem h.
		Propriedade lexical	PIC3- O Miguel perguntou ao Paulo porque é que ele não colocava a palavra reinado em vez de escrever nos anos do rei D. Manuel.	

	A2 – Competências sociais		Correção sintática	PIC1- O Miguel corrigiu o texto sobre a pele depois de terem terminado porque a Madalena não tinha colocado o parágrafo entre a introdução e o desenvolvimento.
			Resolução de problemas /conflitos	PEP2- O Manuel não queria esperar pela cola então a Carolina preferiu recortar todas as imagens e no final colá-las para que não discutissem pelo material.
			Desenvolvimento de competências de liderança	PEE2- O Manuel como foi nomeado porta-voz conseguiu fazer com que os colegas se mantivessem em silêncio e concentrados no trabalho.
			Aprendizagem de comportamentos sociais	PPE2- O Manuel entendeu que tinha de estar sentado para que os trabalhos começassem. PPE2- O Bernardo aprendeu a estar sentado para que os lápis não caíssem da mesa depois da Beatriz lhe chamar a atenção.
			Partilha de recursos materiais	PIC2- Como a Patrícia não tinha cola o Tomás emprestou-lhe. PIC1- A Inês emprestou sempre a cola ao Fernando e à Patrícia.
			Expressão e aceitação de opiniões pessoais	PIC2- A Margarida passou a escrever a letra maior porque a Érica disse que ninguém conseguia ler letra daquele tamanho; PIC2- A Margarida disse ao Gonçalo que as legendas das imagens estavam muito pequenas.
	A3 – Competências psicológicas		Redução da ansiedade	PIC2- A Madalena já não chorou nem deitou a cabeça na secretária para ler o trabalho aos colegas, Fê-lo com tranquilidade.
			Expressão de uma autoestima elevada	PIC3- O Paulo disse que não precisava que eu explicasse o jogo porque sabia jogar e se os colegas precisassem ele é que ajudava.
			Aumento da satisfação com as aprendizagens	PIC3- O Alexandre disse que já conseguia escrever um poema sem a ajuda da estagiária.
			Aumento da motivação para as aprendizagens	PIC2- Em todas as fichas da semana os alunos escreveram que queriam continuar a trabalhar em grupo mesmo que fosse matemática.
	A4 – Competências da avaliação		Desenvolvimento do espírito crítico	PEE3- O Miguel destacou que as regras tinham de ser cumpridas e que o trabalho não foi bem desenvolvido por causa dos conflitos; PEE3- A Ana disse que a justificação do Bernardo não estava correta porque os filhos do coração também eram filhos.
			Aceitação de opiniões divergentes	PEE2- O Manuel entendeu que não teve o melhor comportamento e por isso os colegas tinham dito que o trabalho da sua equipa não era o melhor.

			Diversificação das experiências de avaliação	PIC2- A Benedita conseguiu entender a dinâmica das filhas de autoavaliação e respondeu a todas as questões querendo também ver as fichas dos colegas. PIC3- A Filipa respondeu às questões do diário sem a timidez habitual esclarecendo o que queria continuar a trabalhar em grupo tal como tinha feito nas fichas individuais.
			Feedback imediato sobre os progressos dos alunos	PEE3- Neste diálogo em grande grupo os alunos já conseguiam esperar pela sua vez e ouvirem os colegas ao contrário dos momentos nas semanas anteriores. PIC3- A Madalena, o Miguel e a Benedita conseguiram trabalhar juntos sem se registar nenhum conflito. PIC3- O Paulo conseguiu esboçar o poema por escrito.

Quadro III – Sistema de categorias relativo à dimensão A e unidades de registo ilustrativas das potencialidades.

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Alguns exemplos de unidades de registo
B - Constrangimentos da aprendizagem da língua em cooperação	B1 – Competências comunicacionais	oralidade	Partilha de informações incorretas	PIC3- A Filipa não sabia o que era um cronograma e o Alex respondeu que era um desenho da câmara.
			Inibição nas interações verbais	PIC1- A Madalena não conseguia expressar a sua opinião, e para participar na escolha das frases, só apontava.
			Aquisição fonológica incorreta	PPE2- O Francisco tem um problema de dicção na fala e denominou o desenvolvimento da notícia como "dexenvolvimento"; a Inês que estava no mesmo grupo que ele repetia da mesma forma.
		leitura	Compreensão desadequada de textos e palavras	PIC3- Quando referi o termo bibliografia a Filipa, perguntou ao Tiago o que era e ele esclareceu que era a mesma coisa que biografia.
			Homogeneização das experiências de leitura	PIC2- O Paulo queria só trabalhar com a revista de desporto e disse ao Gustavo e ao Alexandre para o fazerem, o que aconteceu logo de seguida.
		escrita	Reprodução errada de palavras	PIC1 - A Inês escreveu no texto "a pele é um músculo involuntário" e o Gonçalo reproduziu da mesma forma para o caderno.
			Manuseamento incorreto de suportes de escrita (livros, jornais)	PPE2- No trabalho de recorte de revistas o grupo da Inês não sabia virar as páginas das revistas corretamente e acabou por espalhar todo o material no chão.
			Incorreções na divisão silábica	PIC3- O Gonçalo corrigiu a Patrícia dizendo que a palavra água tinha três sílabas e não duas.
		Incorreções na ortografia	PIC1- O Tomás corrigiu a Margarida que a palavra "peru" com o novo acordo ortográfico continuava a levar acento.	

	B2 – Competências sociais		Incorreções na sintaxe	PIC1 - Na correção do texto a Inês colocou vírgulas nas frases entre o sujeito e o predicado que o Gonçalo tinha escrito.	
			Criação de situações de conflito	PIC2- O Paulo não esperava pela sua vez e interrompia sempre os outros, até que rasgou os dados para o Miguel não jogar, acabando por atirá-los à cabeça do colega.	
			Ocorrência de situações de autoritarismo	PPE2- O Manuel foi nomeado líder do grupo mas queria que tudo fosse feito à sua maneira sem permitir que os colegas desenvolvessem o trabalho.	
			Reprodução de comportamentos desadequados	PIC2- O Gustavo começou a imitar o Paulo a amarrar os atacadores aos pés da mesa e a não querer fazer o trabalho.	
			Homogeneização dos grupos	PPE2- O grupos formados pelas crianças foram baseados nas amizades que eles têm. PPE2- A Carolina ficou sem grupo porque ela não tinha querido brincar com ninguém de manhã.	
			Desresponsabilização individual	PIC1- A Daniela acabou só por copiar o texto e não participou em nenhuma decisão sobre a construção do mesmo.	
	B3 – Competências psicológicas		Dificuldade em aceitar diferentes opiniões	PIC2- O Paulo não aceitou que a outra equipa tivesse ganho porque a sua tinha completado mais espaços.	
			Aumento da ansiedade	PIC3- O Miguel disse muitas vezes à Nina para ela acabar rapidamente o poema e ela não conseguia fazê-lo, apagando-o várias vezes.	
			Manifestações de baixa autoestima	PPE2- A Carolina chamou-me três vezes para dizer que não conseguia fazer a sequência do ciclo do livro sem ajuda e nem tinha tentado.	
			Constrangimento na expressão de opiniões	PPE2- O Francisco não gostou que o Tomé lhe tivesse dito para ele apagar o i porque estava muito mal feito. Então amou e foi chorar para o canto da sala.	
	B4 – Competências da avaliação		Frustração perante os resultados	PIC2- O grupo 3 revoltou-se por não ter ganho o jogo dos dados, gritando que era injusto a outra equipa ganhar.	
			Dificuldades na expressão de críticas	PPE2- A Carolina não conseguiu fazer a avaliação dos trabalhos dos colegas, escondendo-se atrás de mim. PIC3- A Madalena não conseguiu expressar a sua opinião por nenhum dos poemas dos colegas.	
			Dificuldade em aceitar críticas	PIC2- Na apresentação final do trabalho a Margarida disse que o poema do Paulo não rimava e ele chamou-lhe um nome ofensivo e mandou-a calar.	
				Dificuldade em diferenciar a avaliação	PIC3- Os alunos avaliaram os grupos dos colegas e não evidenciaram nenhum colega dizendo sempre que todos os trabalhos estavam muito bons.

Quadro IV – Sistema de categorias relativo à dimensão B e unidades de registo ilustrativas dos constrangimentos.

## **2. A AÇÃO EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Neste tópico do último capítulo iremos proceder à análise das atividades que foram implementadas para a investigação do tema de aprofundamento deste relatório. Em primeiro lugar importa caracterizar o contexto em que as atividades analisadas. Neste sentido, apresentamos breves caracterizações do meio envolvente e das instituições onde decorreram as práticas, das próprias escolas, das salas de trabalho e dos grupos de crianças envolvidos. Seguidamente apresentaremos os quadros onde estão explanados as contagens realizadas às unidades de registo descritas atrás e, por fim, será realizada a análise aos dados constantes naqueles quadros de acordo com os objetivos do trabalho e a revisão de literatura anteriormente apresentada.

O estágio pedagógico no âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada I decorreu numa escola da cidade de Ponta Delgada. Esta faz parte do núcleo de escolas que constituem a unidade orgânica da Escola Básica Integrada Canto da Maia.

### **2.1 O MEIO ENVOLVENTE**

O estabelecimento escolar em causa situa-se na costa sul do Concelho de Ponta Delgada, numa das mais antigas freguesias do concelho, que abrange uma área de 2,3 km<sup>2</sup>, e tem cerca de 4500 habitantes, tendo como freguesias vizinhas São Pedro e Relva. Na caracterização desta localidade evidenciam-se alguns aspetos económicos, sociais e culturais. A nível económico, realça-se o setor pesqueiro, atividade económica que emprega muitos postos de trabalho, e que progrediu ao longo dos anos devido à proximidade do mar. Quanto aos elementos sociais, as principais lacunas encontram-se ao nível de carências habitacionais, ou seja, muitos dos edifícios de habitação e estruturas de serviços culturais e de apoio à população encontram-se em estado de degradação e com necessidade de obras (como é o exemplo da própria escola, que espera há vários anos por obras que melhorem das suas instalações). Outras estruturas encontram-se em estado de abandono e por isso deram azo nos últimos tempos a atividades e atos de delinquência social.

Por outro lado, os destaques culturais daquele lugar são mais que muitos, como as festividades religiosas em honra do Divino Espírito Santo, ou os convívios culturais. A semana cultural da freguesia é talvez a que mais alicia pessoas de diferentes locais da ilha de São Miguel a visitarem-na, desenvolvendo-se com o apoio de várias entidades locais como é o caso do Rancho Folclórico.

## **2.2 A ESCOLA**

O estabelecimento de ensino onde a escola funciona caracteriza-se por ser um edifício tipo P3, encontra-se organizado por sete salas de aula, uma sala de apoio, uma cantina/refeitório (que funciona como compartimento das aulas de educação físico-motora) três casas de banho, uma sala de reprografia e de apoio aos professores, uma cozinha e algumas salas pequenas que servem de apoio educativo para os alunos.

O corpo docente deste núcleo é constituído por duas Educadoras de Infância, quatro professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, duas professoras de apoio, um conjunto de psicólogas que trabalham com crianças com necessidades educativas especiais, um professor de Educação Física e uma professora de Inglês.

O pessoal não docente é composto por três auxiliares, e as refeições servidas na escola são confeccionadas por funcionários de uma empresa que fornece o serviço fora da escola e entrega a comida segundo horários estabelecidos.

De acordo com as informações do Projeto Curricular da Escola Canto da Maia relativo ao ano letivo 2010/2011, o núcleo desta escola contava com 96 alunos no seu total, sendo vinte e nove alunos do jardim-de-infância, distribuídos por dois grupos, e ainda sessenta e sete alunos do 1.º Ciclo, repartidos pelas quatro turmas que constituem o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O Projeto Educativo da Escola Básica Integrada Canto da Maia salienta que existem algumas falhas a remediar nos ambientes escolares, destacando-se a melhoria das relações entre a escola e a comunidade e a promoção de iguais direitos à escolaridade, assim como a igualdade de oportunidades para todas as crianças. O mesmo documento salienta ainda valores a fomentar pelas instituições escolares que constituem a escola básica como o respeito mútuo, a responsabilidade, a cooperação, a solidariedade, a democracia, a educação para a saúde e a defesa do ambiente.

## **2.3 A SALA DE ATIVIDADES**

A sala do Pré-Escolar onde desenvolvemos a prática era de dimensão pequena e divide-se por diferentes áreas, assim as crianças podiam escolher qual o local onde pretendiam estar em função da atividade a desenvolver. As cinco áreas eram: a casinha, o tapete, os jogos, as TIC e a pintura. Nestes diferentes espaços podiam realizar-se diferentes trabalhos, desde aprendizagens sob orientação e explicação da educadora a jogos e

brincadeiras livres em que as crianças eram autoras de todos momentos desenvolvidos. Em seguida apresentamos uma descrição mais pormenorizada de todo o espaço da sala, especificando os materiais e objetos pertencentes a cada área específica.

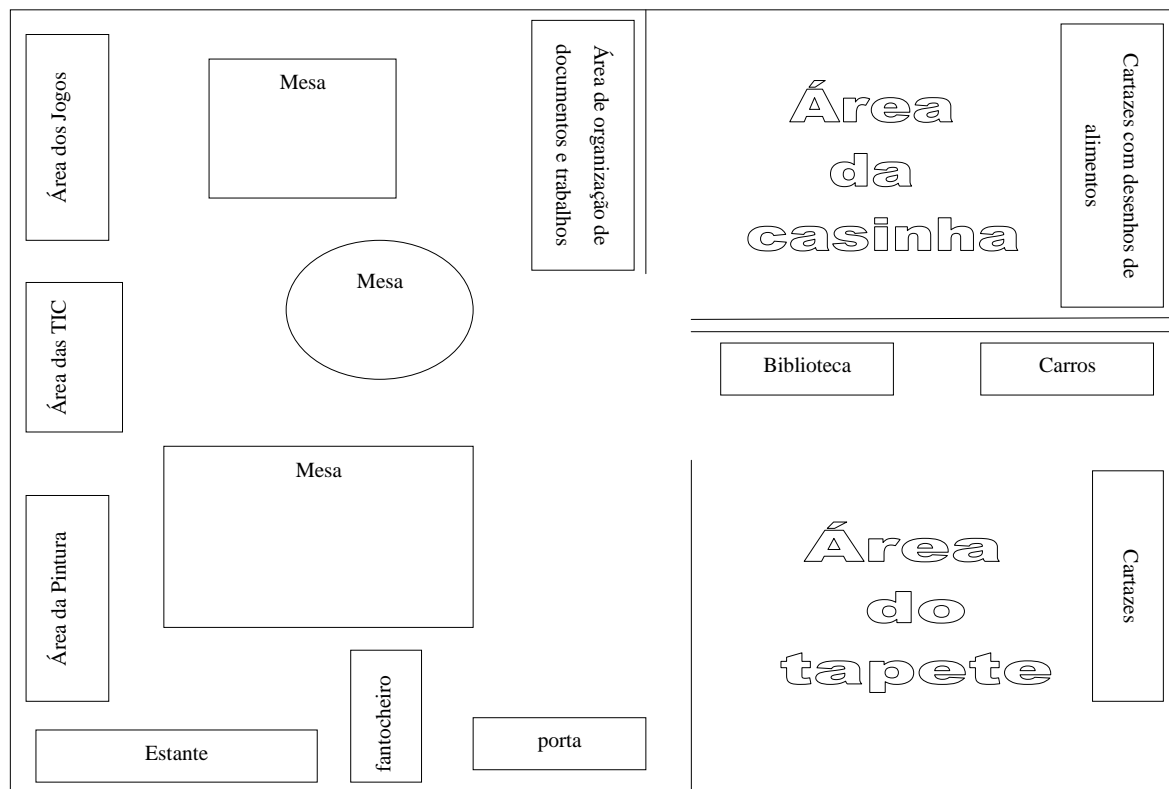


Figura 2 – Planta da sala de atividades onde foram desenvolvidas as atividades na Prática Educativa Supervisionada I

Começando pela área da casinha, era naquele sítio que as crianças davam asas à sua imaginação ao criarem cenários imaginários que imitavam situações do seu dia-a-dia. Estes momentos realizavam-se muitas vezes devido à existência de utensílios e objetos de cozinha. Tratava-se de um espaço muito atrativo para este grupo em particular, visto que quando ocorria brincadeira livre a escolha recaía muitas vezes sobre este espaço, o que levava à educadora ter que estabelecer um limite de quatro crianças a ocupar a área. Assim, as crianças que brincavam num dia na casinha teriam de respeitar os colegas e durante os outros dias davam hipótese de eles também experimentarem.

Na área dos jogos, os materiais eram de natureza diversa, ou seja, tínhamos jogos de diversos tipos, sobre diferentes conteúdos, como puzzles, jogos de encaixe, jogos de magnetismo, tangram, dominó. Geralmente a exploração e a concretização destes jogos eram feitas numa mesa quadrada perto da janela.

O cantinho da pintura possuía muitos materiais de apoio a imensas e variadas tarefas plásticas, como tintas, lápis de cor, carimbos de esponja e ainda produtos recicláveis ou naturais como é o caso das massas, dos feijões ou dos caixotes de cereais. A zona do tapete era constituída por um grande tapete onde as crianças se reuniam para a realização das rotinas (com o apoio de alguns cartazes), para a explicação das atividades propostas pela educadora, ou ainda para o diálogo sobre diversos temas ou para simples interação.

Por fim, a área das TIC, embora pouco utilizada pelos alunos e pela educadora pelas más condições em que se encontravam os recursos, era constituída por alguns objetos informáticos e tecnológicos, como é o caso de um computador, de uma impressora, de um rádio, de uma televisão e de uma aparelhagem.

## **2.4 AS CRIANÇAS**

Este grupo de crianças era constituído no início da prática pedagógica por 12 meninas e 8 meninos. No Projeto Curricular de Grupo (PCG) este grupo do Pré-Escolar era caracterizado como bastante interessado, muito participativo e sempre recetivo a novas experiências e aprendizagens. Porém, algumas das crianças demonstravam comportamentos de ansiedade, principalmente em momentos na zona do tapete porque queriam falar sempre em primeiro lugar e responder a todas as questões. Outras vezes ocorriam interrupções aos colegas quando estes estavam a explicar ou a discutir oralmente sobre algum assunto, mas salienta-se que quando ocorriam estes constrangimentos adotávamos sempre a estratégia de ser essa criança que interrompia a retomar o discurso ou a realizar uma explicação do que se tinha falado, para que assim esta visse como era uma falta de respeito interromper os outros.

De seguida apresentamos a caracterização das crianças em relação aos vários domínios, porém na generalidade este grupo apresentava um grande equilíbrio quer no seu interesse e participação na mobilização de conhecimentos quer nos seus comportamentos e relações com os colegas e educadora.

Começando pelo domínio da expressão motora as crianças realizavam as atividades solicitadas com muita motivação, sendo que na sua generalidade apresentavam grandes capacidades motoras, à exceção de duas crianças que raramente queria participar nas sessões por terem receio de se magoarem nos exercícios realizados.

No domínio da expressão musical, o grupo cantava e interpretava as melodias e os ritmos destas com grande à vontade. Muitas vezes apresentava gestos coreográficos chegando a inventá-los e recriá-los sem a ajuda da educadora.

No domínio da expressão plástica, ressaltamos que este grupo tinha grandes capacidades na perspetiva do desenho e da pintura, pois a maioria das crianças desenhava e pintava o que lhes era solicitado com alguma precisão; também seguiam de uma forma geral as instruções da educadora à letra, pois se esta pedia que fossem pintados desenhos segundo uma sequência de cores as crianças seguiam as instruções corretamente.

No domínio da linguagem oral, este grupo expressava-se na sua generalidade de uma forma espontânea, em alguns casos até apresentava reflexão sobre o seu discurso. Porém, devo realçar que algumas crianças eram introvertidas e não se expressavam de forma autónoma em situações de grande grupo, somente quando as solicitávamos, nestes momentos em que estavam com os colegas notava-se que se exprimiam com algum constrangimento. No domínio da linguagem escrita, todas as crianças conseguiam escrever o seu primeiro nome. Algumas delas reconheciam as letras do seu nome completo e outras só do primeiro.

No domínio da matemática, as crianças conheciam os números até 20, tinham conhecimento sobre as figuras geométricas e sobre grande parte dos sólidos geométricos, para além disso faziam uso de termos matemáticos como interior, exterior, conjunto, entre outros.

A Área de Conhecimento do Mundo era talvez aquela em que encontramos uma maior concentração de conhecimentos, pois os meninos e as meninas na sua generalidade revelavam não só conhecimentos aprofundados sobre algumas temáticas, como ainda transpareciam curiosidade em conhecer e compreender mais informações sobre alguns conteúdos.

## **2.5 AS ATIVIDADES REALIZADAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Na prática Educativa Supervisionada I realizamos várias atividades que potenciaram a aprendizagem da língua em cooperação, como evidenciamos no Quadro I. Para a análise destas foram realizados quadros de contagem das unidades de registo que preenchem as categorias enunciadas nos Quadros III e IV. Estes encontram-se divididos em três secções, que representam as três intervenções realizadas na Prática Educativa Supervisionada I.

## 2.5.1 AS POTENCIALIDADES DAS ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA EM COOPERAÇÃO REALIZADAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Com vista a analisar as variadas unidades de registo que ilustram as potencialidades da aprendizagem da língua em cooperação encontradas nos dados recolhidos, elaboramos o quadro que se segue. Este apresenta as unidades de registo de cada intervenção da Prática Educativa Supervisionada I relativas a cada indicador, assim como a quantificação destas.

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Prática I				
				1. <sup>a</sup> int.	2. <sup>a</sup> int.	3. <sup>a</sup> int.	total	
Potencialidades da aprendizagem da língua em cooperação	Competências comunicacionais	oralidade	Partilha de informações, experiências e ideias	0	9	8	17	
			Intensificação da interações verbais	0	17	6	23	
			Melhoria do léxico	2	6	2	10	
			Fluência discursiva	2	10	4	16	
		leitura	Fluência na leitura	0	0	0	0	
			Compreensão de novos textos e novas palavras	0	1	0	1	
			Partilha de experiências de leitura	0	9	0	9	
		escrita	Reprodução de letras/ palavras	0	6	2	8	
			Destreza no manuseamento de suportes de escrita	0	5	0	5	
			Divisão silábica das palavras	0	9	3	12	
			Elaboração de textos mais complexos	0	0	0	0	
			Correção ortográfica	0	0	0	0	
			Propriedade lexical	0	0	0	0	
			Correção sintática	0	0	0	0	
		Competências sociais		Resolução de problemas /conflitos	0	3	4	7
	Desenvolvimento de competências de liderança			0	4	0	4	
	Aprendizagem de comportamentos sociais			2	9	4	15	
	Partilha de recursos materiais			0	19	0	19	
	Expressão e aceitação de opiniões pessoais			3	3	12	18	
	Competências psicológicas		Redução da ansiedade	0	2	4	6	
			Expressão de uma autoestima elevada	0	2	0	2	
			Aumento da satisfação com as aprendizagens	3	3	6	12	
			Aumento da motivação para as aprendizagens	0	9	0	9	
	Competências de avaliação		Desenvolvimento do espírito crítico	3	4	15	22	
			Aceitação de opiniões divergentes	2	4	5	11	
			Diversificação das experiências de avaliação	0	0	0	0	
			Feedback imediato sobre os progressos dos alunos	0	2	4	6	
	Contagem				17	136	79	232

Quadro V – Contagem das unidades de registo relativas às potencialidades da aprendizagem da língua em cooperação na prática no Pré-Escolar

Em análise a este Quadro V iremos explicar a existência de potencialidades ao nível das competências comunicacionais, assim como das competências sociais, psicológicas e de avaliação que são inerentes à construção da consciência linguística e da própria competência comunicativa.

Começamos pela primeira intervenção da prática na Educação Pré-escolar onde se observaram apenas 17 unidades de registo, considerando que esta, para além de ter sido a primeira intervenção e de o contacto com as crianças realizado com grandes reservas pela falta de um conhecimento mais aprofundado daqueles, também foi a intervenção onde a temática de relatório não tinha sido ainda formulada. Assim, a única atividade desenvolvida neste domínio foi a do diário das aprendizagens. Esta prática consistia numa forma de reflexão sobre as aprendizagens decorridas (esta prática foi projetada e iniciada por uma colega de estágio e seguida por todas as estagiárias do núcleo como forma de rotina e avaliação da prática). A sua dinâmica começava com o lançamento de um dado e com as crianças a responderem a questões como: o que tinham gostado mais durante o dia, o que tinham aprendido, o que tinham achado mais difícil, o que tinham feito bem, o que queriam saber nos dias seguintes, o que tinham conseguido fazer naquele dia. A questão respondida era equivalente à face do dado que ficava exposta para cima quando a criança o atirava. Durante este momento, anotamos as respostas e apreciações das crianças. Um único dia não era suficiente para dar oportunidade a todas as crianças de realizarem a sua reflexão, assim nos dias que se seguiram prosseguiu-se com a rotina.

Como foi referido anteriormente umas das grandes lacunas deste grupo era a capacidade de partilhar opiniões e o respeito pelas intervenções dos outros, foi neste sentido que perspetivamos esta atividade com o apoio da literatura apresentada por Lopes e Silva (2008). Nesta atividade para além das crianças aprenderem a trabalhar em grande grupo também aprenderam, de forma sustentada, como deviam avaliar as suas ações, classificando-as em positivas ou negativas e tomando as condutas corretas para as manter ou modificar (Lopes & Silva, 2008, p. 21).

Nos primeiros dias esta dinâmica fez salientar a satisfação das crianças com as suas aprendizagens, com a observação de 3 unidades de registo, em quererem participar numa nova forma de avaliar os seus comportamentos. Este interesse adveio principalmente do material utilizado na atividade, pois este era novo e de dimensão relativamente maior do que aquela a que as crianças estavam habituadas a trabalhar.

Com o passar do tempo, nas outras intervenções que se seguiram, esta dinâmica ocupou um maior relevo no quotidiano deste grupo, sendo que as crianças entenderam não só a dinâmica do momento, necessitando cada vez menos da nossa intervenção, e já colocavam em prática alguns comportamentos como o esperarem a sua vez para falar e tomar atenção às opiniões dos colegas. Para além disso, a maioria das crianças já conseguia pronunciar a sua opinião sobre as diferentes aprendizagens sem se cingir àquilo que já havia sido dito pelo colega anterior. Se nas primeiras intervenções havia uma repetição de escolhas e até uma inibição ao tornar público aquilo que realmente pensavam, na última intervenção os progressos foram notórios, principalmente nas crianças mais tímidas, como a Carolina e a Ana que no primeiro dia pediram para não participar e na última intervenção fizeram-no sem timidez. Outro aspeto de realce nesta atividade relaciona-se com um aluno em específico que tinha um comportamento desadequado e por vezes até ameaçador para com os colegas que o criticavam e que ao longo da prática conseguiu evoluir, na medida em que para além de não repetir as mesmas atitudes até refletia sobre estas, realizando muitas vezes acordos connosco.

Esta estratégia de aprendizagem cooperativa, inscreve-se no Modelo Curricular de Escola Moderna, e caracteriza-se por realçar as reflexões realizadas pelas crianças, e as suas “sugestões para compromissos a assumir e acções a agendar (...) em dia apazado a curto termo” (Niza, 2007, p.138), tornando-se assim potencializadora no quotidiano do Pré-Escolar principalmente em grupos com comportamentos sociais mais desafiantes para o controlo do educador, ao trabalhar competências avaliativas que proporcionem a reflexão das crianças. Para além, disso trata-se de uma dinâmica onde a oralidade e, mais concretamente, a partilha de ideias e de diferentes pontos de vista é desenvolvida num ambiente menos informal.

Na segunda intervenção da Prática Pedagógica Supervisionada II o número de unidades de registo ao nível das potencialidades aumentou exponencialmente de 19 para 136 (ver no Quadro V). Isto sucedeu devido a esta intervenção ter decorrido num maior espaço de tempo, visto que a primeira e a terceira decorreram em dois dias e a segunda em cinco dias, e, como tal, o número de atividades colocadas em prática também ter sido maior. Foi nesta intervenção que pudemos verificar o aumento da motivação das crianças em relação às aprendizagens realizadas, ilustrada por 9 unidades de registo, facto não observado em outras intervenções. Este indicador realça-se nesta intervenção pela diversidade de atividades que foram elaboradas nestes dias de prática e que motivaram as crianças.

As atividades colocadas em prática nesta semana foram de diferentes naturezas, sendo a primeira associada ao domínio da Expressão Físico-Motora, pois tratava-se de uma gincana

com um percurso vários de obstáculos onde as crianças deslocavam um cartão com uma letra para o final onde se encontravam os cartazes com os quadrados a preencher por esses cartões. O principal objetivo desta atividade era reproduzir as palavras representativas dos meios de comunicação estudados durante a respetiva semana. Foi uma atividade difícil de ser implementada pois por um lado estimulava o domínio físico das crianças e por outro trabalhava competências comunicacionais ao nível da escrita com a reprodução de palavras, porém nestas atividades mais complexas mesmo que as finalidades “não [sejam] conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas” (Ministério da Educação, 1997, p. 69).

Apesar das dificuldades encontradas, esta apresentou potencialidades na partilha de informações e de ideias, pois as crianças delineavam estratégias para que conseguissem vencer o jogo. Esta atividade foi implementada com o intuito de desenvolver o domínio da abordagem à escrita e assim as crianças reproduziram palavras. O domínio da escrita foi o menos trabalhado nesta prática sendo por isso notório que alguns indicadores correspondentes a este domínio da língua não apresentem quaisquer unidades de registo, como por exemplo nos indicadores de elaboração de textos mais complexos, de correção sintática, de propriedade lexical e de correção ortográfica.

A segunda atividade que decorreu nesta prática funcionou de uma forma muito mais vantajosa que a primeira. Esta começou com a revisão dos principais conceitos apreendidos sobre o conteúdo de uma notícia. O trabalho de consolidação que se seguiu foi de construção de cartazes com as partes que compõem a notícia. Por outro lado, o fator motivação foi visivelmente observado nesta situação pois as crianças estavam a trabalhar com os colegas que tinham escolhido, e queriam demonstrar-nos que eram capazes de realizar a tarefa e assumir a responsabilidade da sua escolha.

Em relação à partilha de materiais, na atividade em questão as crianças tiveram à sua disposição variados recursos (como revistas e jornais) que são importantes na Educação Pré-Escolar para que as crianças vão “aprendendo as (...) diferentes funções” (Ministério da Educação, 1997, p. 70) dos variados textos. O indicador referente à partilha de materiais foi aquele com mais relevância nesta intervenção devido à dinâmica desta atividade, com a observação de 19 unidades de registo. Esta é uma das condições de realização mais importantes para a realização das atividades pois o material fornecido para o trabalho deve ser “suficiente para que as crianças não tirem umas às outras, mas [também limitado] para que sejam obrigadas a partilhá-lo” (Lopes & Silva, 2008, p. 15).

Cada um dos grupos teve de se ocupar de uma parte da notícia (os títulos, as imagens e os conteúdos das notícias) para fazerem cartazes que destacassem a composição de uma notícia. As crianças tiveram de recortar dos materiais que lhes foram distribuídos a secção que lhes correspondia e colar nas cartolinas. Com a disponibilização de tesouras e de colas insuficientes para que cada criança realizasse a mesma tarefa ao mesmo tempo, os elementos do grupo foram obrigados a gerir os materiais e a estabelecerem acordos entre si. Assim, foram observadas situações em que algumas crianças evitaram conflitos ao esperarem pelos colegas para utilizarem os materiais, realizando outras tarefas neste tempo. Outro dos indicadores mais frequentemente observados no decorrer desta atividade em relação às potencialidades, foi o da aprendizagem de comportamentos sociais, com 9 unidades de registo contabilizadas no final da intervenção, com relevância para os aspetos de saberem sentar-se corretamente, relacionarem-se com os colegas e não estragarem os materiais. No final da intervenção elogiamos todas as crianças pelo seu bom comportamento e pela evolução que tinham demonstrado.

Foi também nesta atividade que se presenciou uma maior reprodução das letras e das palavras, principalmente no grupo que ficou encarregue do cartaz dos títulos, onde as crianças reproduziam os títulos abaixo dos recortes. Para além disso, as crianças quiseram no final desta atividade dividir silabicamente algumas das palavras que se encontravam nos recortes dos cartazes e ainda identificar as letras, tornando a atividade mais enriquecida, devido a esta proposta que foram observadas 9 unidades de registo relativamente ao indicador de divisão silábica das palavras.

Antes de estes recursos ficarem expostos na parede da sala de atividades ocorreu a avaliação do trabalho com a reunião de todas as crianças em volta das três mesas a analisar os seus trabalhos e os dos colegas. Neste momento algumas crianças quiseram, por iniciativa própria, criticar os colegas, principalmente ao nível da organização dos recortes e do aspeto da imagem do cartaz, pois alguns cartazes estavam borrados por cola. “A Carolina quis participar na avaliação do seu grupo (PEP2)”, talvez o facto de ter participado no trabalho tenha deixado esta criança mais à vontade para participar na discussão, visto que estava a avaliar um produto que conhecia, facto que não aconteceu na avaliação aos colegas na qual não quis participar. Para além disso esta forma de trabalho promove “atitudes mais positivas junto dos sujeitos, relativamente às matérias estudadas e à aprendizagem” (Bessa & Fontaine, 2002, p. 93).

A terceira atividade foi aquela que terminou a semana intensiva da prática. Esta tinha várias etapas, sendo que a mais complexa foi a última a ser realizada, que era de sequenciar o ciclo de livro de acordo com a história que já tinha sido contada com recurso à obra de Mariana Magalhães e Cristina Quental intitulada *O ciclo do livro*. Assim, como introdução foram lembrados os aspetos para textuais nos livros, como o que era a capa, a contracapa, a lombada e a história de um livro, todos estes conhecimentos já tinham sido trabalhados anteriormente. Para exemplificação dos conceitos as crianças apresentaram junto do grupo de colegas os livros que tinham trazido de casa, lembrando para além dos conceitos apreendidos, as razões pelas quais aqueles eram os seus livros favoritos, registaram-se 9 unidades de registo relativas à partilha de experiências de leitura que corresponderam às crianças que apresentaram os seus livros, as outras não tinham trazido livros de casa muitas por não se terem lembrado. Neste momento, foi vantajoso ver as interações que se estabeleceram e as trocas de ideias sobre as temáticas que cada livro apresentava e ainda a partilha de experiências de leitura, observando-se 9 unidades registo nestes momentos como “o Miguel que disse ler os livros de banda desenhada com o pai e adorava (PEP2)” ou “A Matilde disse que gostava muito dos livros de magia porque a mãe os lia sempre antes de dormir (PEP2)”. Nesta atividade foi notório que “é através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (Ministério da Educação, 1997, p. 70).

A segunda parte desta atividade destinou-se à apresentação da história do ciclo do livro com recurso a um flanelógrafo, onde foram colocadas algumas imagens ilustrativas das várias etapas do processo. Com a exploração oral da história foi trabalhado um novo vocabulário e ainda a intenção da comunicação de acordo com estados de espírito das personagens do enredo, pois como regista Rog (2001, p. 15) “students in kindergarten must learn that spoken communication changes according to the situation and purposes for which it is used”. Por exemplo: “manuais” e “não livros da escola” (PEP2) e “gráfica” em vez de “fábricas de fazer os livros” (PEP2).

Chegando à última parte da atividade foram formados grupos de crianças em pares com o critério de as crianças mais faladoras e inquietas ficarem com aquelas que eram mais tímidas e menos participativas. Esta forma de organização dos grupos foi coordenada por nós em junção com a educadora cooperante. Depois de organizados os grupos foram distribuídas fichas com imagens, que ilustravam fases da história, mas estas imagens estavam todas misturadas. As crianças tinham de primeiro recortar cada uma das imagens da sua ficha, e depois tinham um momento em que pensavam na sequência da história, colocando as imagens

segundo uma ordem a fim de lhes dar um sentido e uma cronologia. Quando todas as imagens já estavam coladas os elementos do grupo explicavam, em conjunto, cada uma das frases que selecionaram como legenda das imagens. A estagiária registou as legendas das imagens pedindo que as duas crianças participassem no processo, muitas vezes era o colega que sugeria que o outro participasse.

Esta proposta de trabalho em cooperação considerou-se de grande proveito pois foi uma das atividades “concebid[a] de modo que a participação de cada um [fosse] necessária para realizar tarefa pedida” (Lopes & Silva, 2008, p. 6). Para além disso, esta atividade deu a possibilidade de algumas crianças mais tímidas, como a Beatriz e a Miriam, colmatarem competências de interação e socialização ao serem integradas em grupos com crianças mais desvoltas. Foi nesta atividade que se evidenciaram as interações verbais, com 17 unidades de registo verificadas, e as crianças apresentaram uma maior fluência discursiva ao explicitarem as suas frases para que registássemos nas legendas das imagens.

O grupo que mais se destacou pelo bom funcionamento foi o do Francisco e da Miriam, pois conseguiram facilmente dialogar sobre a atividade e realizaram-na como um todo. Foram ainda observados mais progressos com estas crianças, tratando-se o primeiro de uma criança irrequieta e muitas vezes agressiva e a segunda de uma criança muito tímida e com uma autoestima baixa.

Para além disso como era uma situação em que em que as crianças puderam ver registadas por escrito as suas frases oralmente expressas, compondo frases que retratassem a ação da história em conjunto com outro colega, tornou-se ainda mais gratificante, sendo que

ensinar a escrita nos anos pré-escolares impõe necessariamente que a escrita seja relevante à vida (...) que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala. Da mesma forma que as crianças aprendem a falar, elas podem muito bem aprender a ler e a escrever (Vygotsky, 1991, p.133).

A última atividade desta prática que foi desenvolvida em torno da temática do relatório foi a de uma situação de debate como defende a técnica senhas para falar de Lopes e Silva (2008, p. 39). Nesta técnica o educador escolhe um tema para falar e estas senhas “permitem às crianças participar na discussão do tópico em causa” (*ibidem*), porém nesta situação as senhas deram lugar a placas de sorrisos verde e vermelhos e a atividade foi realizada em grande grupo com o intuito de funcionar como mesa redonda. Não houve a possibilidade de implementar esta técnica como o autor a propõe devido às dificuldades de

socialização que estes alunos ainda apresentavam em atividades com a nossa intervenção. Para além disso, o espaço da sala de atividades não era suficiente para se desenvolver situações de mesas redondas com grupos de três ou quatro elementos e com estagiária a supervisioná-los sem condicionar o desenrolar da atividade.

Esta atividade foi iniciada com um diálogo onde as crianças, reunidas na área do tapete, puderam ouvir a história *As famílias não são todas iguais*, livro recomendado pelo Plano Nacional de Leitura que ilustra as diferentes tipologias de famílias que existem. A história trabalhou assim os elementos que as famílias têm em comum como pai, mãe e a valorização dos sentimentos, mas mostrou as particularidades das crianças adotadas, das famílias de acolhimento, das instituições de crianças adotadas e das famílias monoparentais.

Para tornar este momento mais apelativo a nível visual, o recurso utilizado para mostrar as imagens da história foi uma televisão de passar imagens em papel. Esta temática é uma das mais complexas de serem trabalhadas nesta etapa educativa, mas também uma das mais necessárias por relacionar-se com os “saberes básicos necessários à vida social” (Ministério da Educação, 1997, p. 81) e assim trazer “experiências proporcionadas pelo contexto de educação pré-escolar ou que se relacionam com o meio próximo” (*ibidem*) para os debates que se realizam na sala.

Após o momento de conto seguiu-se a exploração da história, que aconteceu de uma forma muito mais organizada do que aquela que se tinha verificado nas últimas intervenções. Optamos por esta estratégia pelo facto de este grupo de crianças ter ainda algumas dificuldades em respeitar a sua vez para falar e as opiniões expressas pelos colegas. Deste modo, foi implementada uma nova estratégia de diálogo em grande grupo, apresentada anteriormente, onde foram colocadas questões às crianças mais introvertidas, como por exemplo: se todas as famílias apresentadas no texto são iguais, que exemplos de famílias o texto retrata, e quais as diferenças entre estas famílias. Estas situações de debate são extremamente importantes pois “proporcionar ocasiões para as crianças conversarem é uma das partes mais importantes da abordagem da aprendizagem pela acção, e não uma perda de tempo ou distração relativamente a coisas alegadamente mais importantes” (Hohmann & Weikart, 1995, p. 526).

As crianças tinham de responder, porém antes tinham de levantar umas placas que tinham sido entregues, com as formas de cara contente e triste. Enquanto a criança respondia, pois a questão era colocada diretamente a uma criança em específico, os colegas deveriam levantar a placa vermelha se não concordassem com a resposta ou a placa verde se

concordassem. Posteriormente, para que as crianças justificassem a sua opinião, pedimos a uma e outra que o fizesse sempre que se registavam opiniões contrárias. Para que estes momentos em grande grupo sejam beneficiadores de aprendizagens comunicacionais mas também sociais “é necessário que cada aluno ouça atentamente o que é dito pelos colegas, peça de imediato esclarecimentos quando não compreende e conteste, argumentando quando não está de acordo” (Pato, 2001, p. 49).

Ocorreram grandes progressos ao nível da fluência discursiva nos alunos que muitas vezes não tinham oportunidade de expressarem um diálogo mais complexo, por serem interrompidos pelos colegas. E a partilha de informações, experiências e ideias foi progressiva, registando um valor (8 unidades de registo) muito semelhante ao da segunda intervenção, com 9 unidades de registo, com apenas uma atividade realizada.

Esta tarefa foi também importante para a superação de algumas lacunas sociais, ao nível das interações de algumas crianças, como a “Inês que continuava a repetir que os colegas tinham de levantar placa e não responder na vez dos outros colegas (PEP3)”. Esta criança distinguia-se por ter um comportamento extremamente perturbador nos momentos de grande grupo e participou nesta dinâmica de forma correta. Para além disso, foi notória a diminuição da ansiedade em crianças como a Miriam e a Beatriz e uma maior facilidade destas crianças em expressarem as suas opiniões, fazendo evoluir a expressão e aceitação de opiniões pessoais para 12 unidades de registo e ainda de desenvolverem o espírito crítico com uma evolução para 15 unidades de registo. Isto demonstrou que os problemas cooperativos estavam a ser superados em situações de grande grupo

Chegando ao final da análise da prática na Educação Pré-Escolar realizamos uma reflexão final das potencialidades e dos constrangimentos observados ao longo das cinco atividades analisadas. Assim sendo, as potencialidades mais encontradas ao nível do desenvolvimento de competências comunicacionais foram as de intensificação das interações verbais, que se evidenciaram 23 vezes na prática do Pré-Escolar. Sendo o domínio da oralidade o mais trabalhado nesta prática, seria notório que a evolução da maioria das crianças se registasse nele. Para além disso, nas observações realizadas notou-se a evolução das crianças mais tímidas em participarem com mais regularidade nos diálogos com os elementos dos seus grupos mas também em grande grupo, na partilha de informações, experiências e ideias, com a totalidade de 17 unidades de registo. O alargamento do léxico, em 10 situações, e a fluência discursiva, em 16, foram também indicadores resultantes do trabalho desenvolvido em prol da oralidade.

Ainda nas competências comunicacionais mas relativas ao domínio da leitura foi muito proveitoso ver as trocas de experiências de leitura que estas crianças desde muito cedo já partilharam, apesar de nenhuma ainda ler e por isso não ter sido verificada a fluência na leitura e apenas uma observação na compreensão de novas palavras, pela criança que manifestava a aquisição de um vocabulário mais diversificado e o interesse em conhecer novas palavras. Já no domínio da escrita, salientamos a divisão silábica das palavras como o indicador com mais unidades de registo, 12, por serem muito frequentes as situações em que as crianças insistiam para dividir silabicamente as palavras encontradas em vários suportes e registos.

Em relação às competências sociais, a partilha de materiais foi o indicador com mais unidades de registo, pois é o comportamento que mais facilmente ocorre em tarefas cooperativas. Porém temos de realçar a partilha de opiniões, que evoluiu ao longo das intervenções, assim como o desenvolvimento do espírito crítico. Fazendo a comparação entre a primeira intervenção e a última (sendo que as duas tiveram a mesma duração de dois dias) houve uma evolução significativa na maioria das potencialidades.

Não houve também diversidade em relação às experiências de avaliação devido à dificuldade que tínhamos em perspetivar algum tempo dedicado para a avaliação no horário da prática, que já estava ajustado conforme as rotinas das crianças.

### **2.5.2 OS CONSTRANGIMENTOS DAS ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA EM COOPERAÇÃO REALIZADAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Com vista a analisar as variadas unidades de registo que ilustram os constrangimentos da aprendizagem da língua em cooperação encontrados nos dados recolhidos, elaboramos o quadro que se segue. Este apresenta as unidades de registo de cada intervenção da Prática Educativa Supervisionada I respetivas a cada indicador, assim como a quantificação destas.

As atividades implementadas na Prática Educativa Supervisionada I apresentaram para além das potencialidades salientadas no ponto anterior, também alguns constrangimentos. Estes foram verificados em menor quantidade do que as potencialidades, pois representam aproximadamente 10,1% do total das unidades de registo enquanto as potencialidades destas atividades representam 29,1%, como verificamos de seguida.

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Prática I				
				1.ª int.	2.ª int.	3.ª int.	total	
Constrangimentos da aprendizagem da língua em cooperação	Competências comunicacionais	oralidade	Partilha de informações incorretas	0	2	1	3	
			Inibição nas interações verbais	0	3	1	4	
			Aquisição fonológica incorreta	1	2	1	4	
		leitura	Compreensão desadequada de textos e palavras	0	1	0	1	
			Homogeneização das experiências de leitura	0	2	0	2	
		escrita	Reprodução errada de palavras	0	2	0	2	
			Manuseamento incorreto de suportes de escrita (livros, jornais)	0	2	0	2	
			Incorreções na divisão silábica	0	4	0	4	
			Incorreções na ortografia	0	0	0	0	
			Incorreções na sintaxe	0	0	0	0	
		Competências sociais		Criação de situações de conflito	0	6	2	8
				Ocorrência de situações de autoritarismo	0	4	2	6
	Reprodução de comportamentos desadequados			0	6	3	9	
	Homogeneização dos grupos			0	2	0	2	
	Desresponsabilização individual			0	5	0	5	
	Dificuldade em aceitar diferentes opiniões			0	7	2	9	
	Competências psicológicas		Aumento da ansiedade	2	2	1	5	
			Manifestações de baixa autoestima	0	3	1	4	
			Constrangimento na expressão de opiniões	0	2	2	4	
			Frustração perante os resultados	0	2	0	0	
	Competências de avaliação		Dificuldades na expressão de críticas	3	1	0	4	
			Dificuldade em aceitar críticas	0	1	0	1	
			Dificuldade em diferenciar a avaliação	0	0	0	0	
	Contagem final				6	59	16	81

Quadro VI – Contagem das unidades de registo relativas aos constrangimentos da aprendizagem da língua em cooperação na prática no Pré-Escolar

No que concerne aos constrangimentos apresentados no Quadro VI, verificamos que na realização da atividade do Diário das Aprendizagens, na primeira intervenção, foram somente verificadas uma unidade de registo na aquisição fonológica incorreta, duas relativas ao aumento da ansiedade e três nas dificuldades na expressão de críticas.

A atividade da gincana foi a primeira a ser implementada com o fundamento de potenciar a aprendizagem da língua em cooperação. Assim uma das principais reflexões a

retirar desta é a de que o professor deve ter e atenção que “a sua organização não é isenta de dificuldades” (Fontes & Freixo, 2004, p. 61) e necessita de “garantir que cada aluno conheça os objetivos do grupo” (*ibidem*, p. 59), como defendem Fontes e Freixo (2004), para uma das funções do professor durante o trabalho de grupo, pois de todas as atividades pensadas para a prática na Educação Pré-Escolar foi aquela que correu de forma menos proveitosa. A formação dos grupos foi da nossa responsabilidade para tentar que esta tarefa fosse equilibrada, visto que, para além das competências comunicacionais envolvidas, também eram necessárias capacidades motoras para percorrer o circuito, concomitantemente nas atividades cooperativas realizadas com crianças tão pequenas “a fim de evitar que algumas crianças se sintam rejeitadas ou postas à parte, é aconselhável (...) ser o (a) educador (a) a formar os grupos” (Lopes & Silva, 2008, p. 26).

As duas principais dificuldades encontradas nesta tarefa prenderam-se em primeiro lugar com a elevada competitividade de algumas crianças, fazendo com que na maioria das vezes não completassem corretamente o percurso e colassem as letras nos lugares errados. Em segundo lugar, a organização dos cartazes que se encontravam para a colagem dos cartões com as letras não foi a melhor, pois os cartazes eram constituídos pela imagem do meio de comunicação (para ser mais facilmente identificável), em seguida estava já escrita a palavra que deveriam reproduzir mas em letras mais pequenas e em baixo estavam os quadrados em branco, mas com um tamanho maior que os representados acima que serviam para as crianças colarem as letras que transportavam. Ora, esta disposição deu origem a uma grande confusão, pois os quadrados em branco deveriam estar exatamente abaixo das letras correspondentes (a foto deste recurso encontra-se em anexo). As crianças não contavam as letras para saberem em que lugar deveria estar e simplesmente colavam num dos quadrados. Assim quando se chegou ao fim, nenhuma das duas equipas conseguira completar corretamente o seu cartaz. Os dois alunos que mais manifestaram o seu desagrado por não terem ganho o jogo “sentaram-se no banco do fundo a protestarem (PEP2)”, mostrando-se indubitavelmente frustrados por não ganharem o jogo. Esta atividade desenvolvida de forma cooperativa, mas que envolveu elementos físicos e motores foi aquela em que as crianças demonstraram as suas atitudes mais competitivas. A responsabilidade individual, uma das condições de realização enunciadas por Johnson e Johnson (1999) é fulcral para o desenvolvimento de atividades deste tipo, mas para isso o educador deve estruturar este comportamento “de modo que a responsabilidade de cada um seja clara e evidente” (Lopes & Silva, 2008, p. 17).

Também nesta atividade as crianças mais tímidas tiveram grandes dificuldades em interagirem com os colegas, sendo que os alunos mais competitivos tiveram dificuldades em aceitar as críticas dos colegas e mostraram-se muitas vezes autoritários, exigindo que “se não corresse mais rápido dessem a vez ao colega (PPE2)”. As crianças mais tímidas, para além de se mostrarem muitas vezes submissas às opiniões dos colegas, demonstraram mais tarde uma baixa autoestima por serem acusadas de serem as causadoras da derrota do jogo, por outro lado as crianças que atribuíam essas mesmas críticas aos colegas desencadearam situações de conflito chegando até a “pontapearem o Francisco na barriga (PPE2)”. Assim, a maioria dos constrangimentos apresentados no quadro ao nível das competências sociais e psicológicas foram observados nesta atividade e não foram observadas nenhuma potencialidades comunicacionais no indicador de reprodução de palavras na mesma atividade.

Na segunda atividade de elaboração dos cartazes com os elementos constituintes da notícia, demos oportunidade às crianças de organizarem os seus grupos, tendo cada um seis crianças. Ao dar essa responsabilidade aos alunos, deixamos de ter a certeza de que os grupos formados seriam heterogéneos e assim “o desenvolvimento de uma maior probabilidade de diversificação no que respeita às experiências de vida individual, ao desenvolvimento e aperfeiçoamento da linguagem e do discurso” (Fontes & Freixo, 2004, p. 42) poderia mais facilmente estar condicionada. Como tal, esta nova dinâmica fez com que os alunos formassem os grupos de acordo com as suas afinidades, deixando de lado os colegas com quem menos se identificavam. Reflexos disso foram as atitudes que deixaram a Carolina e a Ana sem grupo.

Nesta atividade também foram impulsionados atritos entre elementos dos mesmos grupos, com as crianças mais autoritárias a não quererem partilhar a cola ou a tesoura mesmo que não necessitassem delas no momento. Para além disso, enquanto recortavam os vários segmentos das revistas e dos jornais as crianças cantarolavam músicas com palavras em calão e foram chamadas à atenção várias vezes, muitos foram os colegas que as imitaram tendo só terminado quando ponderamos concluir a atividade. A manifestação de comportamentos desadequados, no qual se engloba este último, teve a totalidade de 9 unidade de registo, embora estes comportamentos viessem a decrescer nas várias atividades decorridas.

Na terceira atividade realizada, de apresentação dos livros favoritos das crianças, ocorreu uma situação em que uma criança que tinha trazido um livro sobre carros se mostrou tão empolgada que fez com que dois colegas seus começassem a dizer que os livros que

tinham trazido já não eram os seus preferidos e sim o do colega. As experiências de leitura começaram assim a ser homogeneizadas.

Já na segunda parte desta atividade, onde as crianças sequenciaram e legendaram as várias fases da história do ciclo do livro, houve um grupo que nos pareceu não estar bem coordenado, o da Inês e da Maria, pois cada uma queria realizar a tarefa à sua maneira, não chegando a um acordo e não conseguindo elaborar a construção das frases. Estas foram as crianças que criaram um conflito nesta atividade, sendo que a Maria demonstrou ter uma baixa autoestima e não conseguir argumentar ao que era defendido pela Inês. A falta de interiorização e as lacunas sociais já tinham sido levadas em conta por nós aquando da formação dos grupos pois, como refere Lopes e Silva (2008, p. 8), “as crianças em idade pré-escolar não desenvolveram ainda, plenamente, algumas das capacidades cognitivas que facilitam a interação com os outros”. Esta situação foi uma das 9 unidades de registo observadas nesta segunda intervenção, replicadas pelo facto de algumas destas crianças manifestarem desde o início comportamentos egocêntricos.

Na última atividade desenvolvida foram manifestadas dificuldades em algumas crianças nas suas interações verbais, como por exemplo “a Inês que se ria muito e não explicou porque tinha levantado a placa vermelha (PEP3)”, e na divisão de palavras: “o Bernardo insistiu continuamente que a palavra adotiva tinha seis sílabas (PEP3)”.

Em suma, os indicadores que aparecem com maior evidência como constrangimentos são os relativos à inibição nas interações verbais e à aquisição fonológica, ocorrendo quatro vezes na prática. Sendo estes mais observados na segunda intervenção por nela terem sido desenvolvidas mais atividades que trabalharam estes aspetos. Para além disso, como foram as primeiras atividades a serem desenvolvidas de forma cooperativa favoreceram a expressão daquelas crianças mais extrovertidas. Ainda assim, fizeram com que as crianças mais tímidas se sentissem pouco à vontade para se exporem. Nas situações de divisão silábica as incorreções que se manifestaram dependeram muito dos comportamentos de uma criança em específico que se caracterizava por ser muito teimosa e não aceitar as opiniões dos colegas.

Foram muitas destas situações que despontaram o conflito e o autoritarismo desta criança que demonstrava igualmente comportamentos violentos ou reproduzindo os mesmos comportamentos desadequados, tendo sido assim estes indicadores os que mais constrangimentos apresentaram nos trabalhos cooperativos desenvolvidos.

Em relação às competências comunicacionais, não foram observados muitos indicadores no que diz respeito à leitura, por este domínio ainda não ter sido adquirido por

estas crianças, ainda assim, salientamos a compreensão errada de palavras, com uma unidade de registo por ser aquela com menos observações. A maioria das crianças deste grupo do Pré-Escolar não possuía um léxico diversificado e preferia não expressar incorretamente o significado das palavras para os colegas também não se enganarem.

Quanto ao domínio da escrita realçamos que, como aconteceu nas potencialidades, não se verificaram incorreções na ortografia nem na sintaxe, porque as crianças não tinham ainda adquirido a capacidade de escrita de frases para se poderem retirar ilações destes indicadores.

Nas competências psicológicas, os constrangimentos que mais se evidenciaram foram os de aumento de ansiedade, ocorrendo duas vezes nas primeiras intervenções e uma na última, principalmente nas primeiras intervenções em que as crianças não estavam familiarizadas com a metodologia. Assim, sentiam-se ansiosas com o desenvolver das atividades e por protagonizarem um papel fundamental dentro de um trabalho, demonstrando por isso uma baixa autoestima em realizar algumas tarefas e dificuldade em expressar as suas críticas por não serem ouvidas ou até retaliadas pelos colegas.

Já em relação à avaliação a dificuldade em aceitar as críticas foi o constrangimento encontrado nos momentos de diário em que os alunos avaliavam os trabalhos cooperativos, o seu envolvimento e os dos colegas, ocorrendo apenas em uma situação da prática. Esta atividade foi desenvolvida ao longo das três intervenções e assim as crianças começaram a familiarizar-se com as opiniões dos colegas. Na segunda intervenção, com a construção dos cartazes sobre as notícias as opiniões sobre a organização destes materiais não foi bem aceite por um dos alunos que se caracterizava por ser extremamente individualista, porém este comportamento não se verificou mais até ao final da prática, sendo que as crianças começaram a familiarizar-se com as avaliações que deveriam fazer aos seus trabalhos e aos dos colegas, facto que não acontecia antes das nossas intervenções.

### **3. A AÇÃO EDUCAÇÃO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Nesta última secção iremos proceder à análise das atividades que foram implementadas na Prática Educativa Supervisionada II. E tal como se procedeu na segunda secção deste capítulo, também nesta caracterizemos o contexto em que as atividades se realizaram. A caracterização irá incidir sobre: o meio envolvente, a própria escola, a sala de aulas e a turma. Em seguida a esta mostraremos os quadros onde estão apresentadas as

contagens realizadas às unidades de registo descritas na primeira secção deste capítulo, assim como a análise dos seus dados.

O estágio pedagógico no âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada II decorreu numa escola de outra freguesia do concelho de Ponta Delgada, não sendo a mesma da Prática Educativa Supervisionada I. Este núcleo faz parte dos que constituem a unidade orgânica da Escola Básica Integrada Roberto Ivens.

### **3.1 O MEIO ENVOLVENTE**

A freguesia onde se situa escola em questão situa-se na costa sul do concelho de Ponta Delgada. É considerada a uma das maiores freguesias de São Miguel com um total de 7173 habitantes numa área que contempla 2,92 Km<sup>2</sup>. É considerada um dos centros da cidade e por isso é constituída por diversos espaços comerciais, que elevam a sua atividade económica. Para além disso, nesta freguesia foram estabelecidos variados serviços hoteleiros que fazem com que seja frequentemente visível a diversidade cultural nas ruas da freguesia.

Esta tem um grande património cultural, religioso e histórico, pois é nela que se concentram grandes instituições representativas e importantes para todos os micaelenses. Estas constituem grandes marcos na vida quotidiana dos cidadãos por serem essenciais para as tarefas económicas, para os cultos religiosos e para a consulta de referências culturais dos seus habitantes.

### **3.2 A ESCOLA**

A escola onde se realizou a Prática Educativa Supervisionada II é um dos núcleos escolares da escola básica integrada Roberto Ivens e alberga muitos das crianças que frequentam a educação pré-escolar e o 1º. Ciclo do Ensino Básico e que provêm desta freguesia maioritariamente de bairros sociais localizados na freguesia mas também alberga no seu sistema educativo crianças que vivem nas periferias da cidade de Ponta Delgada.

Esta escola é constituída por três edifícios distintos, os primeiros dois do tipo centenário que estão ligados por um pavilhão de acesso e o outro do tipo P3. Estes são organizados por salas de aula, salas de professores, ginásio, casas de banho para os professores, para os alunos e uma com adaptação para as crianças com necessidades educativas especiais (NEE), cozinha, refeitório, despensas e arrecadações e uma biblioteca sem utilização, por não ter livros suficientes de consulta para além de manuais antigos. Esta escola

tem um recreio extremamente preenchido por diferentes áreas de lazer, como um extenso relvado, jogos no chão (como a macaca) e ainda uma superfície livre onde se realizam vários momentos de dança durante os intervalos.

Quanto aos seus recursos humanos, esta instituição é constituída por cerca de 320 alunos que se integram nas turmas de 12 professores do 1º. Ciclo do Ensino Básico e 4 grupos de educadoras de infância. Duas das turmas do 4.º ano são integrantes de crianças com NEE, e por terem incluídas crianças com maiores limitações e diferentes processos de aprendizagem detêm ainda ajuda de duas técnicas de educação especial e uma professora de necessidades educativas especiais.

Os serviços de limpeza, rotina e manutenção da escola são realizados por quatro auxiliares educativas, que garantem ainda o horário de funcionamento desta instituição, que é das 8 horas e 30 minutos até às 18 horas.

O PEE da Escola Roberto Ivens salienta algumas debilidades a remediar nos ambientes escolares, entre eles destacam-se, por um lado, a fragilidade na articulação interdisciplinar e na sequencialidade entre níveis e ciclos de escolaridade, que dificultam a articulação dos conteúdos do currículo e operacionalização de competências e, por outro, a existência de problemas disciplinares graves, incumprimento de regras e normas de convivência social, fraco vínculo a atitudes de cidadania na cultura escolar e transversais à sociedade.

### **3.3 A SALA DE AULAS**

A sala de aulas em que trabalhamos nesta prática educativa situava-se no edifício de tipo P3. O acesso a esta fazia-se através de uma porta de vidro de dupla abertura para que assim se entrasse e saísse com mais facilidade a cadeira de rodas do aluno com NEE, a parte de entrada desta sala era reservada a este aluno e à disposição dos seus materiais de apoio como um armário à direita com jogos e materiais manipuláveis, na parte esquerda encontrava-se um computador com o sistema Boardmaker, cestas com os cartões com as imagens de apoio à exploração dos conteúdos e de algumas histórias. No centro estava disposta uma mesa também de apoio às atividades desenvolvidas. Em anexo a esta sala tínhamos um espaço que tinha a funcionalidade de apoio às rotinas e higiene de trabalho de motricidade e educação físico-motora do aluno com NEE.

Após esta parte da entrada, encontrávamos a área onde trabalhava o grande grupo, nela estavam as mesas dispostas e três filas díspares, com cinco alunos na primeira e

na segunda fila e com quatro alunos na terceira e última. Ao fundo da sala estavam dispostos os quadros de apoio com giz para explicitação dos conteúdos.

Nas extremidades da sala, tanto do lado direito como do esquerdo, junto do quadro estavam organizadas as mesas com os computadores com acesso de dois computadores em cada lado, todos eles eram funcionais e estavam capacitados com teclados e colunas.

As paredes da sala estavam preenchidas por vários cartazes alusivos e esclarecedores a vários conteúdos das três áreas circulares. Seguindo para o lado esquerdo e terminando até ao início do carrinho das tintas que estavam como apoio à expressão plástica.

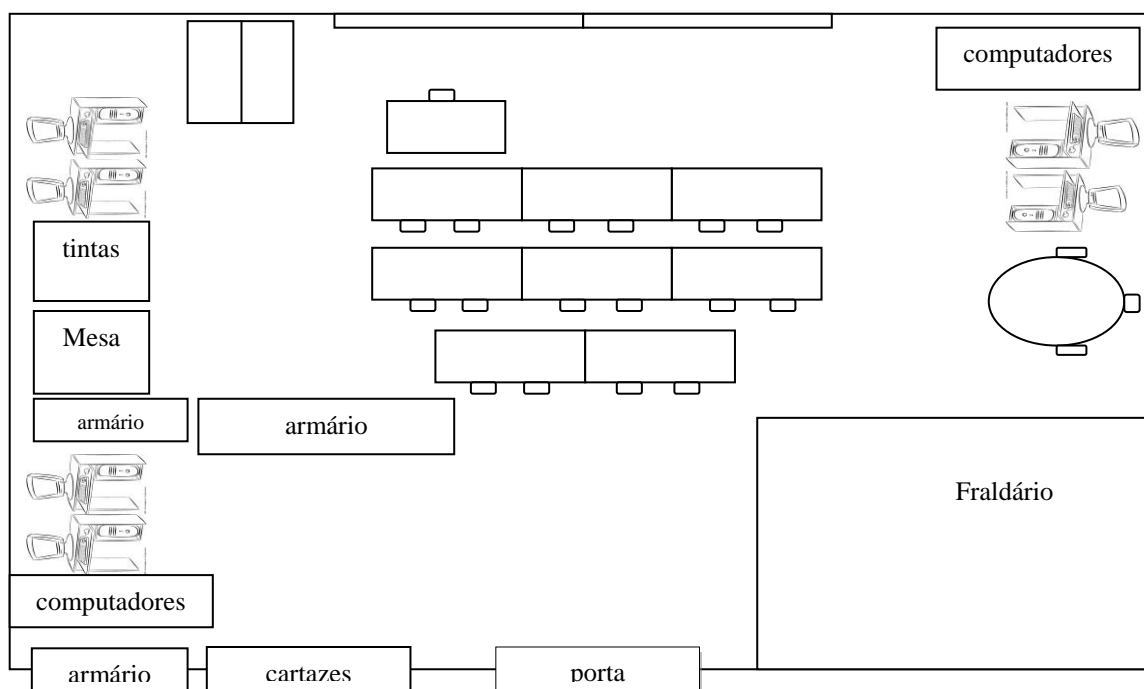


Figura 3 – Planta da sala de aulas onde foram desenvolvidas as atividades na Prática

### 3.4 A TURMA

A turma onde decorreu a nossa prática pedagógica era constituída por 17 alunos, sendo sete do sexo feminino e nove do sexo masculino. Esta turma caracterizava-se por ter um fraco rendimento escolar, porque na sua maioria, os alunos não alcançavam com grande sucesso as aprendizagens pretendidas, e o nível cultural que estas crianças apresentavam também não era o mais avançado.

Esta também era uma das duas turmas desta escola onde estavam integradas as crianças com necessidades educativas especiais, nela estava integrado um aluno com paralisia cerebral que necessitava de uma cadeira de rodas especializada para se deslocar sendo que não o fazia autonomamente, e ainda três alunos com dificuldades de aprendizagem (um dos

quais sinalizado com hiperatividade e os outros dois trabalhavam com um currículo adaptado de nível dois nas áreas de português e matemática). Todos estes alunos necessitavam de apoio individualizado por parte de uma professora especializada e ainda uma técnica, mas devemos referir que o trabalho destas incidia essencialmente no aluno com NEE.

Quanto à caracterização dos elementos cognitivos desta turma, começamos pela área da Matemática que era o grande problema desta turma. As grandes lacunas prendiam-se com as dificuldades nas capacidades transversais desta área como o raciocínio matemático, pois na maioria das vezes os alunos não explicavam corretamente aos colegas, aquilo que tinham feito no caderno ou nas fichas. Outro problema estava na resolução de problemas pois não conseguiam extrair as informações essenciais nem organizá-las para resolver o problema.

No Estudo do Meio, a incapacidade de memorização era visível na maioria dos alunos, porém esta era a área em que os alunos mostravam uma grande motivação para as aprendizagens. A lecionação dos conteúdos desta área evidenciava-se no quotidiano por ser aquela em que os alunos mais participavam, porém este fator não era determinante nos resultados obtidos, porque os conhecimentos não eram verificados nas avaliações escritas. A motivação para a aprendizagens dos conhecimentos científicos e históricos era explicada pela professora cooperante pelo fundamento de na maioria dos casos dos alunos a única oportunidade de acesso a uma cultura social, científica e histórica serem as aulas em que se trabalhava a área de estudo do meio.

Relativamente à área de Português, os alunos mostravam particular interesse em trabalhar textos dramáticos, pois era através da leitura destes que conseguíamos verificar a sua expressividade e a sua fluência. Porém, esta também era uma área onde encontramos diversas dificuldades, como é o caso da leitura de textos de prosa em que os alunos evidenciavam uma leitura sem entoação e com silabação de muitas palavras.

Todavia não era só no domínio da leitura que estes alunos apresentavam dificuldades, a escrita era um domínio crítico onde estavam patentes problemas de sintaxe em muitas frases e interpretações incorretas quer de textos quer de simples questões. Para além disso, as composições e a estruturação de textos quer fossem de elaboração individual ou coletiva, eram outra das grandes lacunas, pois os alunos não conseguiam elaborar textos com introdução, desenvolvimento e conclusão e não recorriam a um vocabulário.

Finalmente, as expressões artísticas (musical, dramática e plástica) que se implementavam em alguns momentos lúdicos das aulas, eram áreas em que os alunos se

demonstravam participativos e que, apesar de as habilidades serem díspares entre eles, todos tentavam realizar as atividades e evoluir nas suas técnicas.

No que diz respeito à formação pessoal e social e à cidadania, estes alunos demonstraram terem desenvolvidas competências sociais bastante intrínsecas talvez devido ao facto de serem também uma turma heterogénea, na qual pontualmente aconteciam situações de algum conflito.

### **3.5 AS ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA EM COOPERAÇÃO REALIZADAS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Tal como aconteceu para a análise das atividades da prática na Educação Pré-Escolar, para analisarmos as atividades da prática no 1.º Ciclo realizamos quadros de contagem das unidades de registo que preenchem as categorias enunciadas anteriormente nos Quadros III e IV de exemplificação das categorias. Assim sendo, apresentamos de seguida os quadros relativos às intervenções no 1.º Ciclo do Ensino Básico, num 4.º ano, seguindo-se a sua análise. Estes quadros apresentam a mesma disposição dos da análise anterior e assim encontram-se divididos em três secções, que representam as três intervenções realizadas na Prática Educativa Supervisionada II.

#### **3.5.1 AS POTENCIALIDADES DAS ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA EM COOPERAÇÃO REALIZADAS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Com vista a analisar as variadas unidades de registo que ilustram as potencialidades da aprendizagem da língua em cooperação encontrados nos dados recolhidos, elaboramos o quadro que se segue. Este apresenta as unidades de registo de cada intervenção da Prática Educativa Supervisionada II respetivas a cada indicador, assim como a quantificação destas.

A análise das atividades realizadas na Prática Educativa Supervisionada II tem a mesma organização que a realizada para a prática na Educação Pré-Escolar, porém temos de salientar que esta prática foi ligeiramente mais extensa que a primeira, pois a primeira e terceira intervenções tiveram a duração de dois dias e uma manhã e não de dois dias como as do Pré-Escolar. Assim sendo, as atividades implementadas tiveram uma duração maior do que aquelas que se sucederam no Pré-Escolar.

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Prática do 1.º Ciclo				
				1.ª int.	2.ª int.	3.ª int.	total	
Potencialidades da aprendizagem da língua em cooperação	Competências comunicacionais	oralidade	Partilha de informações, experiências e ideias	7	14	7	28	
			Intensificação da interações verbais	4	6	5	15	
			Melhoria do léxico	3	2	3	8	
			Fluência discursiva	7	4	5	16	
		leitura	Fluência na leitura	0	4	4	8	
			Compreensão de novos textos e novas palavras	1	8	3	12	
			Partilha de experiências de leitura	0	2	1	3	
		escrita	Reprodução de letras/ palavras	2	0	0	2	
			Destreza no manuseamento de suportes de escrita	0	8	0	8	
			Divisão silábica das palavras	2	8	2	12	
			Elaboração de textos mais complexos	4	9	6	19	
			Correção ortográfica	4	6	3	13	
			Propriedade lexical	1	3	2	6	
			Correção sintática	3	6	2	11	
	Competências sociais		Resolução de problemas /conflitos	2	3	4	9	
			Desenvolvimento de competências de liderança	3	3	4	10	
			Aprendizagem de comportamentos sociais	2	6	3	11	
			Partilha de recursos materiais	3	9	8	20	
			Expressão e aceitação de opiniões pessoais	4	13	5	22	
	Competências psicológicas		Redução da ansiedade	0	4	1	5	
			Expressão de uma autoestima elevada	0	2	3	5	
			Aumento da satisfação com as aprendizagens	0	9	11	20	
			Aumento da motivação para as aprendizagens	2	13	11	26	
	Competências da avaliação		Desenvolvimento do espírito crítico	3	7	6	16	
			Aceitação de opiniões divergentes	2	5	5	12	
			Diversificação das experiências de avaliação	2	6	9	17	
			Feedback imediato sobre os progressos dos alunos	0	5	7	12	
	Contagem final				61	165	120	346

Quadro VII – Contagem das unidades de registo relativas às potencialidades da aprendizagem da língua em cooperação na prática no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Começamos pelas potencialidades encontradas nas várias observações desta prática. Ao nível das competências da avaliação destacam-se os indicadores de desenvolvimento do espírito crítico, com 16 unidades de registo, a aceitação de opiniões diferentes e o feedback imediato sobre os progressos dos alunos, cada um com 12 unidades de registo. Sendo notória

a diferença destes resultados relativamente à prática na Educação Pré-Escolar, pois estes alunos interagiam verbalmente uns com os outros de forma mais espontânea do que as crianças do Pré-escolar para expressarem as suas opiniões, para além disso já detinham um maior domínio da oralidade e do discurso.

O desenvolvimento destas competências apresentou um crescimento progressivo da primeira para a terceira intervenção. O que suscitou esta evolução foi essencialmente a implementação do diário das aprendizagens, que já havíamos realizado na Educação Pré-Escolar. Este tinha o mesmo objetivo daquele que fora trabalhado na primeira prática, de reflexão sobre as aprendizagens que se tinham realizado em cada dia. Porém, esta estratégia apresentou desta vez uma dinâmica diferente da anterior, adequada à faixa etária dos alunos e às capacidades que estes já possuíam e que promovesse “a tomada de consciência das variáveis linguísticas e sociolinguísticas que condicionam a formatação dos discursos, a avaliação da adequação contextual das práticas comunicacionais” (CREB, 2011, p. 48). A sua implementação começava com um aluno a retirar um cartão de um saco onde estavam todos os nomes dos alunos. Este primeiro aluno executava a função de questionador e o nome do aluno que estava no cartão retirado era o entrevistado. Nas práticas que se seguiam aquele que tinha sido o entrevistado passava a ser o entrevistador e retirava um cartão para saber quem era o colega a quem iria colocar as questões. As questões que eram colocadas estavam presentes numa cartolina afixada na parede da sala e eram as seguintes: Partilhaste as tuas ideias? Escutaste os outros com atenção? Colocaste questões? Estiveste concentrado? Fizeste progressos no teu trabalho? Quais? O que aprendeste hoje O que gostarias de aprender?, Para além destas perguntas os alunos tinham ainda a oportunidade de colocarem outras que acrescentassem algumas informações sobre a forma como o dia tinha decorrido e de apoiarem os colegas no relembrar do que tinha sucedido naquele dia. Todas as respostas dadas eram registadas por escrito pelo colega que as colocava no quadro com folhas afixado no fim da sala.

Esta dinâmica possibilitou aos alunos desta turma terem uma nova forma de avaliarem o seu desenvolvimento, diversificando a forma como estavam habituados a avaliar os seus trabalhos, que geralmente acontecia somente de modo oral, como por exemplo “o Miguel dizia sempre que queria participar no diário das aprendizagens, porque era divertido fazer a avaliação dos seus trabalhos em conjunto com outro colega (P1C2)”. Para além disso, foram ainda implementadas outras formas de avaliação ao longo da prática que potenciaram esta diversificação, como as fichas que os alunos puderam preencher individualmente nos seus

trabalhos cooperativos. A avaliação dos trabalhos realizados de forma cooperativa é essencial porque dá a oportunidade ao professor para tomar medidas e alterar dinâmicas e estratégias que “são imprescindíveis para a regulamentação das dinâmicas grupais e, conseqüentemente, para a melhoria das condições em que os alunos estão a aprender” (Pato, 2001, p. 76).

Todas estas formas potenciaram a diversidade da avaliação, que, como podemos averiguar nas potencialidades, foi crescendo, tendo na totalidade das intervenções 17 unidades de registo, e atingindo o seu máximo de observações na terceira intervenção, com 9 unidades de registo, este facto explica-se por os alunos se terem familiarizado com as fichas de avaliação e com o diário das aprendizagens ao longo da prática.

Estas diferentes formas de avaliação foram implementadas em contextos distintos, como na primeira atividade desenvolvida na 1.<sup>a</sup> intervenção relativa à elaboração de textos. Esta foi realizada como forma de potenciar também competências comunicacionais como a fluência discursiva e a de registo de escrita. A construção de textos de acordo com as regras de sintaxe, semântica e ortografia era uma das grandes dificuldades mencionadas pela professora cooperante no início da prática. Deste modo, decidimos implementar uma atividade no início da prática que desenvolvesse o domínio da escrita.

Como o primeiro conteúdo lecionado na Prática Educativa Supervisionada II, na área de estudo do meio, foi o dos músculos do corpo humano, em específico o maior músculo, a pele, aproveitamos que se tratava de uma área em que os alunos se mostravam sempre muito motivados para as aprendizagens, para desenvolvermos uma atividade de escrita. Deste modo, os alunos consolidaram os conteúdos aprendidos e trabalharam sobre a construção de textos.

A atividade começou com a leitura de um resumo sobre os principais conteúdos a trabalhar sobre a pele. A leitura foi realizada em alta voz (nesta intervenção não foi possível ver os alunos apresentavam algum progresso na fluência da leitura porque não tinha termo de comparação com nenhum momento anterior, assim não foram registadas nenhuma observações. Neste texto surgiram algumas questões como as funções da pele, a sua constituição e os cuidados a ter para a manter saudável, que foram explicitadas com a discussão de frases que foram colocadas no quadro para que os alunos as classificassem como verdadeiras e falsas.

Depois deste momento de discussão em grande grupo sobre as frases colocadas no quadro, procuramos promover no momento uma nova técnica de trabalho. O primeiro passo foi de organização dos grupos. Estes foram organizados a pares, ficando os alunos com mais aptidões junto daqueles com mais dificuldades. Esta foi uma forma de garantir a

heterogeneidade, fator que “contribui para a promoção de um pensamento mais profundo, um maior intercâmbio de explicações e uma maior tendência para que os alunos assumam pontos de vista diferentes” (Fontes & Freixo, 2004, p. 36). Já com os grupos organizados foram distribuídas outras frases verdadeiras e falsas por cada grupo, não se repetindo aquelas que estavam no quadro. Assim cada grupo tinha de em primeiro lugar, discutir a veracidade das frases e selecionar as frases verdadeiras para com elas realizar um texto expositivo. Este texto deveria conter a informação principal sobre o conteúdo apreendido e não se deveria cingir às informações fornecidas, sendo que seriam avaliadas nos trabalhos apresentados as capacidades linguísticas, como a sintaxe e a ortografia, mas também a criatividade de cada texto. Para além disso, foram lembradas que competências de interação e cooperação entre os elementos do grupo eram extremamente importantes e também iam ser tidas em conta.

Nesta atividade foram observadas potencialidades ao nível das competências comunicacionais, ao nível da partilha de ideias e de uma fluência discursiva bastante desenvolvida (como se poderá ver através do Quadro VII, cada uma destas registou 7 unidades de registo nesta intervenção). Para além disso, foi notório ver como dois alunos em específico já apresentavam um léxico mais alargado que a maioria e o partilharam com os seus colegas, como por exemplo “o Miguel que esclareceu que o nome correto da substância era melanina (P1C1)” e “o Tomás que designou os raios como ultravioleta (P1C1)”.

Ainda nas competências comunicacionais, mas ao nível da escrita, os indicadores de divisão silábica das palavras e de elaboração de textos mais complexos, observados na atividade analisada no parágrafo anterior, foram os que mais potencialidades apresentaram, assim como o da correção ortográfica, que sucedeu variadas vezes no mesmo trabalho com a revisão dos textos e alunos a corrigirem colegas. Estas atividades tornam-se de grande proveito no quotidiano de uma turma do 1.º Ciclo, porque “as diferentes técnicas de planificação, textualização e revisão devem ser ensinadas e treinadas, para que o aluno se torne cada vez mais autónomo na realização de tarefas de escrita” (Ministério da Educação, 2009, p. 71) e assim estas atividades devem acontecer com grande regularidade e de diferentes formas, dando não só a possibilidade ao aluno de diversificar como de progredir, como salientam Fonseca *et al.* (1994, p. 32): “é preciso não esquecer que num projecto de escrita, para além do princípio da diversificação, é imprescindível lidar com o da progressão”.

Ao nível das competências sociais destacamos a facilidade que alguns alunos tiveram em expressar as suas opiniões, como por exemplo “a Benedita mencionou várias vezes que não podiam copiar as frases para o texto, como o Paulo queria (P1C1)”.

No final deste trabalho verificou-se a grande motivação dos alunos para trabalhos cooperativos, sendo que muitos deles pediam para que na intervenção seguinte voltássemos a implementar esta metodologia de trabalho, independentemente do conteúdo de trabalho que fosse lecionado.

Outra atividade aconteceu na segunda intervenção e foi a de elaboração de cartazes com os títulos das instituições locais. A formação dos grupos foi de quatro elementos. Cada um dos grupos recebeu um conjunto de informações e imagens sobre cada instituição local e em grupo começaram a ler as informações que distribuímos e depois, dois a dois selecionaram as partes essenciais. Esta distribuição de papéis indica “o que pode esperar cada membro do grupo que os outros façam e, conseqüentemente, o que cada um deles está obrigado a fazer” (Lopes & Silva, 2009, p. 23), contribuindo desta forma para o “bom desenrolar do trabalho em grupo” (*ibidem*).

Na fase seguinte de construção dos textos sobre cada instituição detetaram-se alguns problemas com os alunos que não conseguiam realizar um cronograma da Câmara Municipal, porém rapidamente solucionou-se e o problema com um elemento a elaborá-lo sozinho e a mostrá-lo aos colegas no final. Por várias vezes foi visível a ajuda que os alunos mais aptos deram não só na partilha dos materiais, com 9 unidades de registo, como na compreensão das palavras que os colegas não entendiam, com 8 unidades de registo. Os textos distribuídos para os trabalhos tinham um vocabulário mais complexos do que aqueles que os alunos estavam acostumados a trabalhar, mas as situações onde estes textos são estudados “deverão ser o mais significativas possível para que as crianças interiorizem as diferentes funcionalidades da escrita e se apropriem dos diferentes tipos de texto” (Ministério da Educação, 2009, p. 71).

O grupo que funcionou melhor foi aquele em que os elementos do grupo apresentavam maior afinidade, também foi neste grupo que se tornou mais fácil a discussão em relação à divisão de tarefas, como quem ia escrever o texto na apresentação, quem ia legendar as imagens. Este mesmo grupo também foi aquele que demonstrou ter mais criatividade com a ideia de desenhar acontecimentos que ocorrem na igreja (que era a instituição que estavam trabalhar). Deste modo, salientamos que a afinidade funciona muitas vezes nestes momentos como uma mais-valia, como reforçam Bandura (1992) e Barros Oliveira, (1996), citados em Bessa e Fontaine, (2001, p. 112) podendo ser a “mediador[a] da ansiedade e de reacções depressivas”.

Noutro grupo em que os alunos não se identificavam muito uns com os outros surgiram algumas dúvidas ortográficas mas depressa um aluno “se lembrou de ir buscar o

dicionário e assim não precisou da ajuda da professora (P1C2) ”, apontando, desta forma, uma solução para um problema que sucedera diversas vezes noutros grupos. Esta situação evidenciou uma das condições enunciada por vários autores para a aprendizagem cooperativa, a de interdependência positiva, pois este faz com que “ os alunos trabalh[e]m em conjunto (...) para maximizar a aprendizagem a aprendizagem de todos os membros, partilhando os recursos, dando apoio mútuo” (Lopes & Siva, 2009, p. 16).

O aluno que mais criava conflitos nos trabalhos cooperativos conseguiu neste trabalho adotar uma postura mais correta e menos problemática, executando a tarefa que lhe fora atribuída sem problemas. Neste grupo foi ainda prazeroso ver como a Inês assumiu a liderança, ajudando cada um dos elementos e disponibilizando-se a escrever o texto final, pois todos ficaram receosos com a caligrafia que apresentavam. Apesar de ser uma aluna que apresentava um comportamento mais reservado conseguiu demonstrar “competências de liderança nunca antes vistas (P1C2)”.

Os trabalhos foram avaliados no final da atividade na apresentação e neste momento também foi discutida a cooperação e forma como se ajudaram. Os colegas que estavam a assistir às apresentações nomearam rapidamente os elementos que não acharam estar bem estruturados nos cartazes, mostrando desta forma uma grande evolução na expressão de críticas.

Nesta atividade também foram avaliadas algumas competências da leitura. Este domínio foi menos trabalhado nesta prática do que a escrita porque os alunos num 4.ºano já adquiriram os principais mecanismos do processo. Assim foram desenvolvidos momentos pontuais de leitura com a apresentação de trabalhos escritos ou nos textos de introdução de conteúdos de outras áreas. Para além disso, como tínhamos nesta prática o trabalho com alunos que possuíam um currículo adaptado, o reforço neste domínio era auxiliado pela professora cooperante e pela técnica de necessidades educativas especiais. Nesta atividade notou-se uma grande evolução na fluência da leitura em 4 unidades de registo, destacando-se aqueles mesmos alunos.

Ao terminar a semana intensiva elaboramos um jogo de conjugação de verbos que dinamizou a prática com uma atividade mais lúdica com a ambição de aprofundar os conhecimentos dos alunos fazendo-os “brincar e explorar, (...) caminhar no sentido da abstracção, desenvolver a imaginação e o raciocínio e discutir e comunicar as suas decisões” (Sá, 1997, p.10). Este jogo foi intitulado *O jogo dos Dados*. O primeiro procedimento deste jogo foi a formação dos grupos escolhidos pela estagiária de acordo com a organização dos

lugares. Estes mesmos lugares foram depois modificados em três grupos para que fosse mais fácil aos alunos deslocarem-se no decorrer do jogo. Seguiu-se a leitura do guião do jogo para explicitação das suas regras e a exemplificação deste. O jogo consistia no seguinte: cada elemento jogava na sua vez, lançando o dado dos verbos, registando na folha qual era, e de seguida lançava outro dado dos pronomes e registava, por fim retirava o tempo verbal de um saco que estava na mesa e fazia novamente o registo, acabando por registar a conjugação na última etapa. Todos os elementos do grupo jogaram e após um espaço de tempo trocavam de mesa, porque em cada mesa estavam verbos de diferentes conjugações (1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup>) No final do jogo foram realizadas as contagens em grande grupo e anunciado o vencedor.

Na primeira fase do jogo deparamo-nos, desde logo, com um grande obstáculo pois os alunos “Miguel e Nina não queriam fazer o trabalho juntos (P1C2)” e depois “o Tomás também demonstrou algum desagrado em fazer o trabalho com a Patrícia (P1C2)”, mas estes problemas foram posteriormente esquecidos quando os alunos perceberam que se tratava de um jogo, assim a motivação para a atividade fez esquecer os receios de trabalhar com os colegas. Este indicador de motivação para as aprendizagens foi o que mais se destacou nesta intervenção com 13 unidades de registo.

Neste jogo foram vistas muitas vezes situações de ajuda na conjugação dos verbos e na compreensão da dinâmica de conjugação dos verbos regularidades de acordo com diferentes tempos verbais, como foi o caso do “Fernando que era muito ajudado pelo Miguel (P1C2)”. Estes jogos são vantajosos “para o desenvolvimento do respeito pelos outros baseado na confiança [e] colaboração” (Fontes & Freixo, 2004, p. 61), mas também na apreensão dos conteúdos gramaticais da língua, como os verbos que necessitam de treino, sendo que é através da prática durante a aprendizagem escolar que estes conteúdos ficam interiorizados. como reforça Lerner (1989, citado em Rebelo, 1993, p. 52).

No fim da atividade, foi realizada uma avaliação a todas as fases do trabalho, “os alunos que melhor souberam analisar o seu trabalho foram o Tomás e a Inês porque referiram todos os aspetos em que o grupo tinha falhado (P1C2)”.

Para terminar a semana intensiva foi desenvolvida outra atividade de conjugação de verbos com a introdução de mais um tempo verbal o pretérito imperfeito, com o intuito de motivar mais uma vez os alunos para um conteúdo que necessitava de muita memorização. Deste modo, o planeamento desta atividade “implic[ou] assumir uma postura estratégica, isto é, conceber um percurso orientado para a melhor forma de atingir uma finalidade pretendida, no caso, a aprendizagem de alguma coisa” (Roldão, 2009, p.58).

Com a intenção de promover competências ao nível da escrita, que é “um meio poderoso de comunicação e aprendizagem que requer o domínio apurado de técnicas e estratégias precisas, diversas e sofisticadas” (Sim-Sim, 1997, p. 30), e com o objetivo já referido de entender até que ponto as capacidades cooperativas podem melhorar ou facilitar a aprendizagem deste domínio, realizamos esta atividade para promover um pensamento mais profundo, um maior intercâmbio de explicações com os alunos a assumirem pontos de vista diferentes durante o trabalho realizado e a análise dos temas abordados como afirmam Fontes e Freixo (2004, p.36). Esta capacidade de expressar e aceitar opiniões pessoais foi visível em 13 situações nesta segunda intervenção.

Assim, tudo começou após a explicitação do tempo verbal pretérito imperfeito com o registo das suas terminações no quadro, quando decidimos desenvolver uma atividade que consolidasse todos os conteúdos apreendidos começamos por organizar os grupos em pares, pela forma como estavam sentados desde o início da aula, ficando cada um com o colega do lado. Deste modo evitaram-se grandes momentos de confusão, com a deslocação dos materiais e dos alunos; desta forma os alunos com mais dificuldades ficaram no grupo daqueles que tinham mais conhecimentos linguísticos (a forma como estão organizados no seu dia-a-dia já fora pensada assim desde o início da prática).

Posteriormente aconteceu a explicitação das três diferentes tarefas do trabalho e ainda ocorreu a demonstração do trabalho, pois tínhamos já trazido algumas frases completadas para que os alunos tivessem um exemplo a seguir. O trabalho consistia no seguinte: cada par tinha de procurar num conjunto de revistas e jornais diversos verbos conjugados nos três tempos verbais estudados e deviam depois preencher as lacunas ou os espaços das fichas de acordo com a pessoa a conjugar conseguindo pontuações diferentes conforme os tempos verbais. Se o par conjugasse os verbos no tempo imperfeito teria 5 pontos, se conjugasse no futuro ou no pretérito perfeito teria 3 pontos e se conseguisse conjugar no presente teria 1 ponto. Quando terminassem o trabalho faríamos a correção em grande grupo e o par que tivesse a maior pontuação seria o vencedor.

Antes de começarem o trabalho, foram realçados alguns aspetos que deveriam ser tomados com muita atenção no desenvolvimento do trabalho pelo facto de se tratar de um trabalho cooperativo e deviam envolver-se nele como tal e ter comportamentos como procurarem os dois o mesmo preenchimento e não verbos diferentes porque assim não se trataria de um trabalho em cooperação já que cada um fazia uma parte diferente, e ainda

deviam discutir sempre antes de preencher um espaço da ficha pois assim poderiam conseguir uma pontuação mais alta no final do trabalho.

Nesta atividade ocorreu um momento de maior confusão com as revistas, pois os alunos ficaram eufóricos e queriam somente ver as imagens dos recursos e não se importaram com o que o conteúdo destes poderia oferecer para a realização do trabalho. Neste momento preponderamos terminar a atividade e adaptá-la para um caráter mais individual, conseguindo desta forma atingir o objetivo referente à língua, que era o de consolidar o conteúdo dos tempos verbais nas três conjugações, utilizando assim uma ficha em que tivessem à mesma de preencher lacunas com a conjugação de verbos. Porém não o fizemos pois achamos importante, devido às características destes alunos, eles terem contato com as tipologias de textos que lhes foram apresentadas e, para além disso, foi igualmente interessante ver em que medida é que os alunos, por não encontrarem as formulações dos verbos, desenvolveram estratégias para completarem os espaços das fichas de forma também correta: partilhavam informações que encontravam nas revistas e relacionavam-nas com experiências pessoais (14 unidades de registo) e ainda corrigiam os colegas quanto ao manuseamento dos suportes de escrita (8 unidades de registo).

Ainda assim, alguns aspetos relativos à cooperação foram alcançados, como a partilha de recursos materiais, que ocorreu 9 vezes nas observações realizadas. Nestes grupos era notória a capacidade de os alunos se escutarem uns aos outros, partilharem as suas ideias e opinarem sobre as formas encontradas pelos colegas. Somente não fizeram tudo isto em prol da realização do trabalho proposto, com a distração dos recursos que podem ser motivadores em certos trabalhos, tornando a atividade mais significativa, por as “ideias [serem] expressas de forma simbólica (...) [e relacionadas] àquilo que o aprendiz já sabe” (Ausubel, 2003, p. 71).

Como estes trabalhos não foram terminados na sala de aula, foram levados para o ATL que todos os alunos frequentavam e terminados lá. Deste modo, corrigimos os trabalhos e apontamos no dia seguinte o grupo vencedor, que ganhou um marcador de livros diferente daquele do jogo dos dados, estas recompensas são impulsionadoras da união do grupo pois “são proporcionais ao desempenho do grupo como um todo” (Bessa & Fontaine, 2002, p. 31).

A componente de avaliação do trabalho ocorreu sob forma individual através de uma ficha de avaliação onde puderam registar a forma como encararam este trabalho, como já havia acontecido anteriormente. Desta vez a maioria dos alunos já conseguiu preencher as fichas, porém uma das alunas não o conseguiu fazer por não compreender em que é que o seu

preenchimento se baseava. E as ilações retiradas destas fichas foram que as relações estabelecidas entre os alunos foram muito vantajosas ao nível social mas também ao nível das aprendizagens cognitivas que tinham realizado uns com os outros. Estes alunos, na sua maioria, manifestou querer novamente trabalhar de forma cooperativa em intervenções futuras, deste modo, foi alcançado um dos propósitos da avaliação nos trabalhos cooperativos de analisar se os alunos que compõem os vários grupos “mantêm relações de trabalho eficazes” (Lopes & Silva, 2009, p. 19).

A última atividade desenvolvida nesta prática foi a de construção de poemas visuais, sobre a temática da 2.<sup>a</sup> dinastia da monarquia portuguesa que vinha sendo trabalhada na intervenção. A introdução a esta temática desenvolveu-se com a apresentação de um PowerPoint para relembrar as características do texto poético e com a ilustração de poemas visuais, assim como a explicação das fases de elaboração que estes exigem, “para una correcta interpretación del texto, el lector debe conocer, aunque sea intuitivamente, las características de estas diversas estructuras textuales” (Correig, 2001, p. 128). Os alunos descobriram esta nova forma de escrita com base nos conhecimentos que já tinham adquirido, foram alertados ainda para a importância do desenrolar destas situações que “deverão ser o mais significativas possível para que as crianças interiorizem as diferentes funcionalidades da escrita e se apropriem dos diferentes tipos de texto” (Ministério da Educação, 2009, p.71).

A atividade realizou-se da seguinte forma: em primeiro lugar os alunos foram dispostos em conjuntos de mesas representativos dos quatro grupos, escolhidos por nós de acordo com os mesmos critérios de heterogeneidade enunciados em trabalhos anteriores. Pato (2001) é apologista de que “nos primeiros tempos de trabalho (às vezes durante todo o ano lectivo), (...) [os alunos] (...) mantenham os lugares e, em certos casos, (...) seja o professor quem indica a sua distribuição” (*ibidem*, p. 33). Para além disso, uma organização heterogénea traz uma das grandes vantagens apontadas por Lopes e Silva (2009) pois “os alunos mais fracos melhoram o seu desempenho quando se juntam com colegas que têm melhor rendimento escolar (*ibidem*, p. 51).

Desde o primeiro momento que os alunos se mostraram motivados para as aprendizagens (11 unidades de registo), por irem trabalhar com materiais com que nunca tinham trabalhado e por ser também um conteúdo novo. Nesta atividade em concreto notaram-se grandes progressos ao nível da escrita, na elaboração de textos mais complexos, e na propriedade lexical, com a introdução da palavra «dominar» em vez da expressão «conquistar os território»; para além disso, a nível psicológico verificou-se um aumento na

expressão da autoestima com um aluno que geralmente tinha grandes dificuldades em começar um trabalho sem orientações sucessivas ora da professora ora dos colegas a dizer que “(...) fazer um trabalho melhor para o seu grupo sem dificuldades (P1C2)”.

Depois da formação dos grupos foi atribuído a cada grupo um rei trabalhado nos últimos dois dias (D. João I, D. Afonso V, D. Manuel e D. João II), e estes foram os conteúdos que os alunos deviam representar nos seus poemas. Cada elemento do grupo representou no seu poema um acontecimento, uma batalha ou uma personagem importante do reinado que lhe foi atribuído. Para auxiliar esta escrita ficaram expostos na sala os cartazes de resumo dos conteúdos para facilitar “o desenvolvimento da autonomia da escrita, numa fase inicial, o espaço sala de aula deve conter referenciais expostos que possibilitem à criança descobrir, de forma cada vez mais autónoma, a informação de que precisa para produzir os seus escritos” (Ministério da Educação, 2009, p. 71).

Numa primeira fase, cada grupo discutiu o que pretendia representar com os elementos do seu grupo, depois os elementos desenharam com um lápis levemente a imagem que pretendiam representar. Em seguida, conceberam um poema alusivo (cuja conceção foi discutida em grupo e connosco). Depois de finalizado, os alunos contornaram a imagem com o poema escrito (a esferográfica), apagando depois o desenho a lápis. Neste contexto houve uma maior ocorrência de unidades de registo ao nível das potencialidades na subcategoria da oralidade, com os indicadores de partilha de informações, experiências e ideias e de intensificação das interações verbais ocorrendo 7 e 5 vezes, respetivamente, nesta atividade. Já na escrita, o indicador com mais ocorrência foi o da elaboração de textos mais complexos com 6 unidades de registo. Nos trabalhos cooperativos, em que vários alunos participam na elaboração de um texto, mais facilmente presenciamos trabalhos mais complexos e bem elaborados e os alunos têm menos dificuldade, não ficando “com a folha de papel em branco sem saber como começar nem que actividades linguísticas e cognitivas operar” (Fonseca *et al.*, 1994, p. 159).

A segunda parte desta atividade decorreu no dia seguinte com a revisão dos mesmos poemas por parte da estagiária e aperfeiçoamento de alguns elementos e ainda com a decoração das molduras que ficaram expostas na sala. A última parte da atividade foi reservada para a apresentação dos quadros. Nesta foram lembrados aspetos estéticos, de como se desenrolou o processo de criação do poema a nível visual, mas principalmente foram lembrados em que é que consistiu a sua estrutura escrita e que rimas efetuaram. No início deste momento, motivou-se a curiosidade dos colegas que estavam a assistir à apresentação

para adivinharem o reinado que representavam os poemas do grupo que estava a apresentar. E foi neste momento da atividade que se verificou uma maior fluência da leitura em quatro alunos, dois com um currículo adaptado. Foi também nesta parte da atividade que se evidenciou a satisfação dos alunos com as aprendizagens, com 11 unidades de registo.

Como realizamos na análise às atividades desenvolvidas na Educação Pré-Escolar também iremos efetuar uma reflexão final das potencialidades levantadas ao longo das seis atividades analisadas da prática no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Começamos pelas potencialidades encontradas ao nível do desenvolvimento de competências comunicacionais, que assumiram maior relevo no domínio da escrita, principalmente na destreza do manuseamento de suportes de escrita (8 unidades de registo observadas na 2.ª intervenção), na divisão silábica das palavras, com 12 unidades de registo, na correção ortográfica e de sintaxe, com 13 e 11 unidades de registo respetivamente, e na elaboração de textos mais complexos, com 19 unidades de registo. Este domínio verbal foi o mais trabalhado nesta prática, pelas dificuldades que os alunos apresentavam no início desta, tal como referido anteriormente nesta análise. Isto fez com que o trabalho nesta área fosse reforçado e estas apresentam uma grande importância nesta análise.

Também o domínio da oralidade foi intensificado no total das três intervenções, com a partilha de informações, experiências e ideias, a apresentar 28 unidades de registo, com a intensificação das interações verbais, exemplificada em 15 unidades de registo, uma melhor fluência discursiva em 16 situações e um alargamento do léxico em 8 novas palavras. Estes indicadores não apresentam valores de grande evolução da primeira intervenção para a última por as temáticas trabalhadas nestas intervenções terem sido tão diferentes e os alunos terem muitos mais conhecimentos anteriores sobre os músculos do que sobre a monarquia.

Quanto ao domínio da leitura, foi o menos trabalhado, como já foi referido, porém denotou-se uma melhoria na fluência da leitura, com 8 unidades de registo no final das intervenções, tendo alunos com problemas de dicção e de projeção de voz evoluído e ainda na compreensão de novos textos e novas palavras, apresentando a totalidade de 12 unidades de registo, sendo estas observadas na 2.ª intervenção por nela terem sido introduzidos novos suportes de escrita, as revistas.

As competências sociais foram aquelas que apresentaram um maior número de unidades de registo, com um total de 72, sendo que foram aquelas que tiveram uma maior evolução. Nestas, tal como aconteceu na Educação Pré-escolar, destacam-se as partilhas de recursos materiais, com 20 unidades de registo, e a expressão e aceitação de opiniões

personais, com 22 unidades de registo. Estes indicadores apresentaram uma grande evolução principalmente pelo facto de os grupos de trabalho se terem mantido entre a segunda e a terceira intervenções e as relações de cooperação se terem consolidado. Ainda ao nível das competências sociais realçamos o desenvolvimento de competências de liderança, elemento que se verificou em algumas crianças mais tímidas que desenvolverem esta capacidade ao longo da prática pela segurança que iam tendo no seu trabalho com os outros e a aprendizagem de comportamentos sociais, assim como a resolução de situações de conflito, que se registaram 10 e 9 vezes respetivamente, que também evoluíram em situações de cooperação também pelo desenvolvimento das relações estabelecidas. As relações construídas entre os elementos dos grupos são essenciais para a eficaz realização dos trabalhos. Como foi referido no capítulo II deste relatório os alunos devem ser estimulados a trabalharem juntos para benefício do conteúdo do trabalho mas também para que o desenvolvimento das “relações pessoais e de trabalho [seja] a longo prazo” (Fontes & Freixo, 2004, p. 44).

Relativamente às competências psicológicas, estas foram aquelas que mais se diferenciaram da primeira prática, pois esta turma desde cedo se mostrou extremamente satisfeita e motivada com as aprendizagens que realizava em cooperação, apresentando os seus indicadores 20 e 26 unidades de registo. Estes comportamentos deviam-se em particular ao facto de estes alunos não trabalharem cooperativamente com muita regularidade e de se mostrarem participativos com a introdução de novas dinâmicas.

No que concerne às competências de avaliação, foi muito prazeroso neste nível de ensino poder inserir novas formas de avaliação que não tínhamos conseguido registar na primeira prática pela limitação das capacidades de reflexão das crianças e de dificuldades de adaptação das mesmas às diferentes técnicas ao longo da prática.

Tivemos oportunidade de verificar através das experiências com esta metodologia os progressos imediatos que alguns alunos possuíram, como foi o caso de um dos alunos dos currículos alternativos e de uma das alunas mais introvertidas, que melhoraram não só as suas competências ao nível da escrita mas também a socialização com os outros colegas.

### **3.5.2 OS CONSTRANGIMENTOS DAS ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA EM COOPERAÇÃO REALIZADAS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Com vista a analisar as variadas unidades de registo que ilustram os constrangimentos da aprendizagem da língua em cooperação encontrados nos dados recolhidos, elaboramos o

quadro que se segue. Este apresenta as unidades de registo de cada intervenção da Prática Educativa Supervisionada II respetivas a cada indicador, assim como a quantificação destas.

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Prática II				
				1.ª int.	2.ª int.	3.ª int.	total	
Constrangimentos da aprendizagem da língua em cooperação	Competências comunicacionais	oralidade	Partilha de informações incorretas	0	2	2	4	
			Inibição nas interações verbais	2	2	2	6	
			Aquisição fonológica incorreta	1	1	1	3	
		leitura	Compreensão desadequada de textos e palavras	2	7	2	11	
			Homogeneização das experiências de leitura	0	7	0	7	
		escrita	Reprodução errada de palavras	2	0	0	2	
			Manuseamento incorreto de suportes de escrita (livros, jornais)	0	1	0	1	
			Incorreções na divisão silábica	1	2	1	4	
			Incorreções na ortografia	2	2	3	7	
			Incorreções na sintaxe	3	2	1	6	
		Competências sociais	Criação de situações de conflito	3	4	4	11	
			Ocorrência de situações de autoritarismo	3	4	2	9	
	Reprodução de comportamentos desadequados		1	1	2	4		
	Homogeneização dos grupos		0	1	0	1		
	Desresponsabilização individual		2	5	2	9		
	Dificuldade em aceitar diferentes opiniões		3	4	2	9		
	Competências psicológicas	Aumento da ansiedade	1	2	2	5		
		Manifestações de baixa autoestima	2	4	1	7		
		Constrangimento na expressão de opiniões	2	2	2	6		
		Frustração perante os resultados	2	1	2	5		
	Competências da avaliação	Dificuldades na expressão de críticas	5	2	2	9		
		Dificuldade em aceitar críticas	3	3	2	8		
		Dificuldade em diferenciar a avaliação	0	2	3	5		
	Contagem final				40	61	38	139

Quadro VIII – Contagem das unidades de registo relativas aos constrangimentos da aprendizagem da língua em cooperação na prática no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Os constrangimentos da Prática Supervisionada II equivalem a 17,4% da totalidade das unidades de registo, em comparação com as potencialidades encontradas nas atividades do mesmo ciclo que representam 43,35% e que assim têm um número mais relevante para a análise das mesmas.

A atividade do Diário das Aprendizagens veio a ser uma atividade que colmatou algumas das lacunas a nível das competências da avaliação, no que diz respeito essencialmente às dificuldades na expressão e na aceitação de críticas. Estes indicadores na primeira intervenção eram os que apresentavam maior número de unidades de registo e foram melhorando ao longo das intervenções, sendo que o primeiro indicador teve um decréscimo mais significativo, de 5 para 2 unidades de registo. Isto deveu-se ao facto de os alunos se motivarem cada vez mais para participar na rotina de diário e por esta ser realizada com os seus colegas num diálogo menos estruturado do que aquele que acontecia na prática da Educação Pré-Escolar em que a nossa intervenção era predominante.

A atividade de construção dos textos sobre o conteúdo de estudo do meio – a pele – foi desenvolvida na primeira intervenção e nesta tivemos a presença de um aluno com necessidade educativas especiais na sala não pudemos alterar muito o espaço para isso condicionaria a movimentação da cadeira de rodas. A organização do espaço é uma das condições da aprendizagem cooperativa mais importantes a serem controladas pelo professor, pois pode influenciar a forma de trabalhar dos elementos do grupo e as suas dinâmicas de interação com os colegas.

Porém, como foi a primeira atividade o objetivo de elaboração correta de um texto ficou um pouco aquém do desejado em dois grupos de trabalho por inibição nas interações verbais e compreensão errada de algumas palavras, também nestes trabalhos foram vistas algumas incorreções de ortografia, como por exemplo “a Daniela corrigiu erradamente o Alex na palavra «hoje», sendo que ele tinha escrito «houje» e ela escreveu houge (P1C1)”. Para além disso, num destes grupos sucederam-se algumas situações de conflito por os colegas que compunham o grupo serem extremamente competitivos. Por estas razões, estes grupos mereceram mais atenção na atividade que se seguiu.

Nesta primeira intervenção registaram-se poucos constrangimentos ao nível das competências comunicacionais, com os indicadores de inibição das interações verbais, de compreensão desadequada de textos e palavras, de reprodução de errada de palavras e de incorreções na ortografia a registarem 2 unidades de registo cada.

Na segunda intervenção foram registados constrangimentos ao nível da leitura, com a compreensão desadequada de textos e palavras e a homogeneização das experiências de leitura a aparecerem em 7 unidades de registo. Para além disso, são realçadas 5 unidades de registo que indicam a desresponsabilização individual afirmada por alguns alunos em várias atividades como na primeira que se realizou.

No jogo dos dados as maiores dificuldades encontradas foram as de competitividade despontadas pelo Paulo, que queria tanto ganhar o jogo que “começou a descolar os dados que estavam nas mesas (P1C2)” e a “ofender os colegas que achava que estavam a fazer de propósito e não queriam deixar o grupo ganhar (P1C2)”. Estes comportamentos deixaram os colegas nervosos, porém a maioria deles continuava a jogar sem se importar com os seus comportamentos, visto que não era a primeira vez que acontecia. Em sucessão destas situações de conflito que aconteceram 4 vezes na intervenção, o Fernando reproduzia os comportamentos desadequados, não respeitando os colegas e a estagiária.

No final desta atividade aconteceram 2 situações de dificuldade em diferenciar a avaliação, como com “o Miguel [que] referiu muitas vezes que não sabia como é que o seu grupo não tinha ganho, porque o seu trabalho tinha sido bom (P1C2)”. A avaliação do trabalho deve ser uma das etapas mais importantes a serem consideradas pelo professor, este não pode deixar que o aluno avalie apenas o seu trabalho mas que saiba também refletir sobre as diferentes tarefas executadas pelos colegas, determinando se as ações destes são “positivas ou negativas” (Lopes & Silva, 2009, p. 19) e se “as condutas [são para] manter ou (...) modificar” (*ibidem*).

Relativamente à atividade de recorte de revistas para encontrar conjugações verbais, foram encontrados constrangimentos na primeira parte deste trabalho, pois foi nesta que se suscitou alguma agitação entre os alunos por causa dos materiais utilizados, visto que a maioria destas crianças nunca tinha tido contato com revistas que apresentassem assuntos culturais (as revistas utilizadas foram as da Visão) e nas vezes que encontraram no seu quotidiano este tipo de material foram sempre mais ligadas à parte social do que à cultural. Muitas foram as vezes que me interpelaram para questionar sobre a forma como as letras tinham relevo ou brilho ou ainda mais sobre a natureza das imagens que estavam dispostas nas páginas e como estas eram diferentes e apresentavam sítios e figuras nunca vistas por eles. Este foi o “o fator de maior distração ao longo de todo o trabalho (P1C2)”, o que fez com que preenchessem uma pequena parte dos espaços e a maioria da atividade ficou incompleta. Para além dessa dificuldade os alunos com menos capacidades na área do Português recortaram as letras e construíram formas verbais, porque não queriam procurar nos textos as formulações já construídas, querendo apenas ler os títulos e mesmo depois de “terem sido chamados à atenção não reformularam o trabalho (P1C2)”.

Como forma de avaliação desta atividade foram implementadas fichas de avaliação individual que foram preenchidas com entusiasmo pelos alunos, como foi referido na análise das potencialidades, porém um aspeto que poderia claramente ser melhorado foi o facto de

estas reflexões nunca terem sido partilhadas com o grupo. Teria sido verdadeiramente benéfica a partilha das informações, pois as avaliações realizadas aos grupos pelos seus próprios elementos “são imprescindíveis para a regulação das dinâmicas grupais e, (...) para a melhoria das condições em que os alunos estão a aprender” (Pato, 2001, p. 76), mas como o tempo de prática é curto e na semana que se seguia havia outra colega de estágio a intervir não houve essa oportunidade.

Devemos ainda salientar que outro aspeto que deveria ter sido levado em conta com era o fator tempo; apesar de ter disponibilizado três quartos de uma tarde para esta atividade pois cada fase que a constituía tinha de ser concretizada em algum tempo, a verdade é que, mesmo assim, deveria ter sido dado mais tempo. Sendo uma atividade com uma dinâmica diferente e com recursos também pouco familiares aos alunos, deveria ter sido expandida a sua duração, sendo que “cada grupo deve ter o tempo que necessita para pensar, debater e agir sem atropelos ou frustrações” (Pato, 2001, p. 22).

A última atividade desta prática a de elaboração de poemas visuais, apresentou alguns constrangimentos, ao nível das competências psicológicas, com um destaque para a criação de conflitos provocados essencialmente no “grupo do Miguel, do Paulo, da Madalena e da Margarida, que não se entendiam (P1C3)”. Nestes momentos de maior discussão “os procedimentos e as estratégias exigidos para lidar com os conflitos de maneira construtiva são especialmente importantes para o bom funcionamento dos grupos” (Lopes & Silva, 2009, p. 19), para isso o professor deve ter em consideração as diferentes relações que os alunos estabelecem uns com os outros, quando organiza a atividade.

De uma forma geral foram encontrados alguns constrangimentos ao nível das competências comunicacionais, principalmente nas incorreções na divisão silábica com 4 unidades de registo, na ortografia, com 7 unidades de registo, e na sintaxe, com 6 unidades de registo, porque como a maioria dos alunos tinha um léxico reduzido muitas vezes eram corrigidos pelos colegas, mas com erros de escrita. Para além disso, continuaram-se a observar nas três intervenções algumas inibições nas interações verbais das crianças mais retraídas quando realizavam trabalhos em grupos maiores de quatro elementos, a registar nas três situações 2 unidades de registo.

Na compreensão de novas palavras e de novos textos encontraram-se 11 unidades de registo em relação aos constrangimentos, por muitos alunos compreenderem incorretamente os significados pela falta de conhecimento dos colegas. Na segunda intervenção ocorreu uma situação nas atividade de preenchimento das lacunas dos verbos que fez com que 7

experiências de leitura fossem homogeneizadas, por um comportamento extremamente autoritário de um aluno que insistiu para com os colegas que estes deveriam ler somente as revistas de desporto como ele, tendo sete colegas seguido o seu exemplo e não se interessado pelos objetivos do trabalho. Estas situações de autoritarismo ocorreram 9 vezes durante as três intervenções práticas.

No que concerne às competências sociais foram, ainda, verificadas algumas dificuldades por parte de alguns alunos que constantemente não aceitavam as responsabilidades de estarem a participar no trabalho de grupo, criando 11 vezes conflitos com os outros colegas. Estes mesmos alunos aceitavam com muita dificuldade as diferentes opiniões, facto que teve a mesma relevância, de 9 unidades de registo, na prática da Educação Pré-Escolar.

Embora os trabalhos cooperativos tenham sido motivadores para as aprendizagens dos alunos também fizeram realçar a baixa autoestima que alguns tinham em realizar tarefas mais complexas, mas esta foi melhorando com o desenrolar da prática. Por outro lado, as manifestações de ansiedade, que totalizaram 7 unidades de registo, também despontadas nestas atividades foram crescendo, acentuando-se nos momentos de jogo, pela competitividade muitas vezes imposta pelos outros colegas, e na última atividade dos poemas visuais por esta desenvolver tarefas tão diferentes e mais complexas do que aquelas que geralmente tinham sido solicitadas.

Nos constrangimento das competências de avaliação, a aceitação de opiniões divergentes foi melhorando com alguns alunos ao longo das intervenções, porém continuaram a persistir alguns problemas com um aluno em específico que até no último dia continuou a ter comportamentos agressivos para com os colegas que criticavam o seu trabalho. Ainda nestas competências foram observadas 9 unidades de registo relacionadas com as dificuldades na expressão de críticas, que melhoraram ao longo das intervenções.

É de salientar que o número de constrangimentos foi diminuindo ao longo das intervenções, com 40 unidades de registo na primeira intervenção, 61 na segunda e 38 na terceira, ocorrência que se desenvolveu de forma contrária às potencialidades, que cresceram exponencialmente entre a primeira e a segunda intervenção.

## **SÍNTESE**

Neste capítulo aclaramos em primeiro lugar todos os procedimentos metodológicos sobre os quais a nossa investigação se baseou, desde as técnicas e instrumentos de recolha dos

dados, ao tratamento e análise dos mesmos através da análise de conteúdo. Prosseguimos com a caracterização dos contextos em que se realizaram as práticas pedagógicas, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Por fim, realizamos a apresentação e a análise das atividades com o objetivo de refletir sobre as potencialidades e constrangimentos que estas apresentaram para a aprendizagem da língua em cooperação.

Seguidamente iremos tecer algumas considerações finais referentes ao desenvolvimento deste relatório, aprofundando as implicações que se podem retirar deste para trabalhos futuros.



# CONCLUSÕES

Chegando ao final deste relatório elaboramos algumas considerações finais sobre a investigação que realizamos, tendo em conta os objetivos definidos desde o início desta. Para além disso, é igualmente necessário refletirmos criticamente sobre a prática pedagógica e a forma como todo o seu desenvolvimento se articulou com a temática de relatório que aprofundamos.

Da análise às atividades desenvolvidas ao longo das duas práticas depreendemos que, para além de termos potenciado diversas experiências de aprendizagem em torno do desenvolvimento da língua portuguesa nos seus variados domínios, sendo que na primeira prática da Educação Pré-Escolar foi dada maior relevância à linguagem oral e no 1.º Ciclo à escrita, promovemos ainda momentos específicos de aprendizagem da mesma área a partir de estratégias de cooperação, respondendo desta forma ao primeiro objetivo proposto neste relatório. Todavia, ao realçar os domínios trabalhados em cada uma das práticas, verificamos que o trabalho relativo à leitura foi aquele que mereceu menos atenção da nossa parte. Esta foi a principal lacuna apresentada no estágio no que concerne ao trabalho didático ao nível da aprendizagem da língua, mas, como foi referido na análise às atividades realizadas na prática do 1.º Ciclo, este domínio não foi tão trabalhado como o da escrita por muitas vezes ter tido um desenvolvimento intrínseco à própria escrita. Mesmo assim, com alunos que apresentavam dificuldades ao nível da fluência e da dicção, principalmente os alunos com currículo adaptado, o treino poderia ter sido reforçado com atividades que suscitasse a sua participação de uma forma mais ativa e distinta. Contudo, pelo facto de as práticas pedagógicas estarem circunscritas a um curto espaço de tempo, o trabalho individualizado com algumas crianças tornou-se bastante limitado.

Ao analisar os contributos que a interação entre as crianças dão ao desenvolvimento de competências nos diferentes domínios da língua, temos de considerar novamente o trabalho realizado sobre estes diferentes domínios. Se olharmos para aqueles que se referem às competências adquiridas em relação à oralidade temos de ver que, ao nível das partilhas das informações e a intensificação das interações verbais, os progressos foram os mais significativos, tendo a fluência discursiva também melhorado significativamente ao longo das duas práticas. Porém, em relação à prática da Educação Pré-Escolar, poderiam ter sido implementados momentos em grande grupo que suscitasse uma intervenção mais autónoma de duas crianças em especial, visto que no final da prática as inibições verbais já tinham dado lugar a comentários e certas expressões de opinião ou de ideias, mas sempre com algum acompanhamento nosso. Já ao nível das leituras, a compreensão de novas palavras e novos

textos foi o que mais se realçou também nas duas etapas educativas, sendo mais significativo no 1.º Ciclo, pela diversidade de vocabulário que os alunos já tinham em comparação com os do Pré-Escolar. Poderíamos, contudo, ter trabalhado textos mais variados se o fator tempo não fosse tão condicionante. Nos dois níveis, mas especialmente no 1.º Ciclo, este facto teria sido relevante para aliciar os alunos a lerem mais e melhores textos, visto que a maioria deles não contactava habitualmente com recursos culturalmente interessantes e motivadores.

Já nas competências relativas à escrita, verificamos uma maior evolução na divisão silábica na Educação Pré-escolar do que no 1.º Ciclo, pois aproveitamos muitos momentos de apresentação de vários trabalhos, mesmo de outras áreas curriculares, para que as crianças dividissem as novas palavras que apreendiam. A elaboração de textos mais complexos foi o indicador que mais evoluiu ao longo das três intervenções do 1.º Ciclo, facto muito gratificante na nossa prática, pois esta era considerada a maior lacuna da turma no início da nossa prática. Porém, muito trabalho ficou por ser realizado a este nível. Nestes momentos de trabalho mais dinâmicos foi onde se observou um progresso nas correções semânticas, sintáticas e ortográficas que os alunos realizavam uns aos outros e que aconteceram espontaneamente ao longo do estágio. Embora algumas destas correções constituírem elas próprias novos erros, facilmente eram destacados pela estagiária e reformulados corretamente.

Quanto aos contributos sociais ou de interação que se desenvolveram em prol do trabalho da oralidade, como a partilha de opiniões em trabalhos e o desenvolvimento de competências de liderança, com os diálogos entre os líderes e os seus grupos a serem bem fundamentados e a resolução dos conflitos que surgiram entre diferentes parcerias, foram alicerces para o desenvolvimento da oralidade e da expressão oral.

Para além destas, devemos refletir sobre outras vantagens que foram estudadas neste relatório, como as psicológicas, que disseram respeito àquilo que cada criança e que cada aluno desenvolveu individualmente, relativamente aos seus sentimentos e pensamentos pessoais. Em relação a estas, salientamos que para os alunos mais retraídos do 1.º Ciclo, que não demonstravam interesse por atividades que suscitassem a elaboração de textos ou envolvessem conteúdos gramaticais (como os verbos), a metodologia cooperativa foi uma grande vantagem ao gerar motivação, por todas as características inerentes a esta e já apresentadas, mas essencialmente pela satisfação que os alunos tinham com as suas aprendizagens realizadas de uma forma coletiva.

As competências avaliativas foram de facto aquelas que mais surpreenderam, principalmente ao nível do 1.º Ciclo, onde ocorreu uma maior diversidade de forma mais

continuada ao longo das três intervenções. Foi aliciante implementar sempre novas formas de avaliação que deram oportunidade por um lado aos alunos mais introvertidos e retraídos de desenvolverem o seu espírito crítico e por outro aos que mais gostavam de liderar de aceitarem as opiniões e as críticas dos outros e, acima de tudo, aprenderem com elas.

Ao discutirmos as condições de realização e os constrangimentos que as competências avaliativas despontam no desenvolvimento de estratégias cooperativas para a aprendizagem da língua, realçamos o fator tempo como aquele que mais condicionou a implementação das experiências de aprendizagem, pois, sendo uma nova metodologia a que nenhum dos grupos estava habituado, era necessário que estes tivessem tido a oportunidade de se habituarem às novas rotinas de trabalho, este é até um dos grandes constrangimentos enunciados pelos autores da especialidade, como vimos anteriormente. Mesmo assim houve uma grande diferença entre os dois grupos de trabalho, o do Pré-escolar e do 1.º Ciclo, na aceitação e nos hábitos de trabalho, sendo que a turma do 4.º ano se mostrou, desde a primeira vez, muito mais motivada para trabalhar cooperativamente e a maioria dos alunos desta turma entendia rapidamente as dinâmicas de trabalho após a nossa explicação. Isto deveu-se essencialmente ao facto de no 1.º Ciclo os alunos estarem cada vez mais limitados ao espaço da sua secretária e qualquer mudança de postura ou de espaço tornou-se bem acolhida. Para além disso, por serem crianças com idades muito mais avançadas e terem mais capacidades desenvolvidas deu também a possibilidade de elas compreenderem mais facilmente as ideias propostas e as rotinas estabelecidas.

O espaço no Pré-Escolar foi outra condicionante, pelo menos numa atividade no Pré-escolar, por a sala onde trabalhamos ser pequena para a implementação de atividades que envolviam muitos grupos. Deste modo, era difícil implementar atividades com grupos de dois a três elementos sem que os trabalhos de uns condicionassem os dos outros, ora pelo espaço utilizado, ora pelas ideias defendidas que ao serem projetadas em alta voz limitavam as dos colegas.

Em relação ao estágio como experiência prática, foi a componente curricular onde pudemos aprofundar todas as questões teóricas abordadas nas diversas unidades curriculares que frequentamos na nossa formação académica, quer no mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, quer na licenciatura em Educação Básica. Porém, tudo aquilo que foi apreendido em mais de quatro anos de formação nunca poderia ter sido colocado em prática em nove dias de intervenção num grupo de um jardim-de-infância ou em 10 dias numa turma do 1.º Ciclo. Para além disso, a descontinuidade nas intervenções é marcante num

trabalho que se pretende realçar como integrante, sendo que não só foi notório para o desenvolvimento da implementação da metodologia de aprendizagem cooperativa como ambicionávamos no nosso trabalho, como se alargou a todas as aprendizagens e dinâmicas que se pretendiam ver apreendidas. As semanas intensivas, nas duas práticas, representaram esta mesma reflexão pois as diferenças foram visíveis, pelo lado positivo, ao nível dos progressos das crianças, mas também em relação ao à vontade com que a estagiária implementava o seu trabalho. Foi nas semanas intensivas que tivemos um contato mais aproximado com o que se realiza na prática de um educador/professor titular.

Desta forma, salientamos que todo o processo de estágio foi bastante proveitoso, numa primeira perspetiva, para as aprendizagens das crianças com quem desenvolvemos o trabalho, ao nível das competências comunicacionais, em particular, mas igualmente para outras competências intrinsecamente relevantes para a aprendizagem da língua (as sociais, as psicológicas e as de avaliação). Muito para além do trabalho que conseguimos desenvolver com os grupos de crianças, reforçamos ainda desde as primeiras atividades a conceção de que os docentes cooperantes também fossem motivados para a realização de trabalhos desta índole, e, chegando ao fim do processo, pensamos ter despontado o interesse para que o trabalho que foi desenvolvido por nós tivesse continuação nas suas práticas. Esperemos que este trabalho suscite também o interesse de outros educadores e professores.

Por fim, mas não menos importante, destacamos a importância que todo este processo teve na nossa formação, desde a escolha da temática, da revisão de literatura sobre a mesma, ao conhecimento dos grupos e dos ambientes onde trabalhamos, para perspetivar as estratégias de aprendizagens adequadas aos mesmos, à planificação dessas estratégias e implementação das mesmas e a reflexão sobre toda a ação, avaliando os resultados alcançados. Todo este percurso foi tão gratificante e prazeroso que não pode ser traduzido em meras palavras, pois vai muito para além de tudo o que foi vivenciado, permanecendo nas nossas práticas profissionais futuras.

Por fim, com a realização deste relatório pretendíamos fomentar o interesse em docentes das primeiras etapas educativas na realização de experiências de aprendizagem que desenvolvessem a língua portuguesa em cooperação. Para isso demonstramos as principais potencialidades que as estratégias implementadas apresentaram no seu decorrer, mas referindo os constrangimentos das mesmas e os elementos a ter em atenção, de acordo com as características dos grupos de trabalho e do ambiente escolar.

Em suma, todas as experiências realizadas demonstram uma forma de reforçar o papel ativo que as crianças devem deter nas suas aprendizagens, principalmente se estas forem realizadas para o desenvolvimento de conhecimentos primordiais à sua vida quotidiana atual e futura, como são aqueles relativos à língua materna.

The background of the page is a light-colored surface, possibly a piece of paper or a wall, covered with various red scribbles and lines. These scribbles are somewhat abstract and resemble a child's drawing or a doodle. In the center of the page, there is a white rectangular box with a thin black border. Inside this box, the text "REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS" is written in a bold, black, serif font. The text is arranged in two lines: "REFERÊNCIAS" on the top line and "BIBLIOGRÁFICAS" on the bottom line.

**REFERÊNCIAS  
BIBLIOGRÁFICAS**

Alarcão I. e Tavares J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Alarcão, I., Freitas, C. V., Ponte, J. P., Alarcão, J., & Tavares, M. J. F. (1997). A formação de professores no Portugal de hoje (Documento de um grupo de trabalho do CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas) acedido em 18-02-2013 em [www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs.../97-Alarcao-Ponte\(CRUP\).r](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs.../97-Alarcao-Ponte(CRUP).r)

Alves, F.A.C. (1997). *O Encontro com a realidade Docente – Estudo Exploratório (auto) biográfico*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Andresen, S. M. B. (2003). *Mar novo*. Lisboa: Editorial Caminho.

Ausubel, D. P., Novak, J., Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional – 2.<sup>a</sup> Edição*. Rio de Janeiro: Interamericana.

Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos – Uma Perspectiva Cognitivista*. Lisboa: Plátano Edições técnicas.

Baptista, I. (2011). *Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente*. Cadernos do CCAP – 3. Lisboa: Ministério da Educação/ Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Barbosa, F. J. (1997). *Aprendizagem cooperativa e processos de pensamento na aprendizagem das ciências* (Tese de Mestrado em Educação). Lisboa: Universidade de Lisboa.

Bell, J. (1997). *Como Realizar um projecto de investigação- Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva Publicações.

Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Viseu: Edições Gradiva.

Bessa, N., Fontaine, A. (2002). *Cooperar para Aprender – Uma Introdução à Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.

Bigas, M., Correig M. (2001). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Proyecto Editorial S. A.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1999). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.

Carlino, P. et al. (1996). *Leer y escribir con sentido – una experiencia constructivista en educación infantil y primaria*. Madrid: Visor.

Carvalhais L. (2011). Consequências Emocionais da Dislexia de Desenvolvimento. *Revista Estratégias para uma Aprendizagem com Sucesso*, 1 (2), (pp.21-29).

Carvalho, J. (2001). *O ensino-aprendizagem da escrita: avaliar capacidades, promover competências*. Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Cassany, D, Luna, M., Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.

Castro, R. (1995). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: U.M. - I.E.P. - C.E.E.P.

Correia, I. S.,C. (2010). “Isso não soa bem”. *A Consciência Fonológica do lado de lá – reflexão em torno exercícios de consciência fonológica no Primeiro Ciclo*. Actas do IEILP. Acedido em 3 de Fevereiro de 2013 em: <http://www.exedrajournal.com/docs/02/11-Isabecorreia.pdf>.

Cruz, V. (2007). *Uma abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Lidel.

Cunha da Silva, P. O. (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

DeVries, R., Zan, B., Hildebrandt, C., Edmiaston, R., Sales, Christina, S. (2004). *O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Dias, J., R. (2002). Prefácio, In: Medeiros, Emanuel Oliveira. *A Filosofia na Educação Secundária: Uma Reflexão no Contexto da Reforma Curricular e Educativa*, p.18. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores - 3ª Edição*. Porto: Porto Editora;

Ferreira, V. (1998). *Pensar – 6ª edição*. Lisboa: Bertrand Editora, Lda.

Ferrer, J. (2005). La planificación del discurso ora formal. In Barragan, C. et al. *Hablar en clase – Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. (pp. 107-108). Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.

Figueiredo, O. (2004). Escrever: da teoria à prática. In: Fonseca *et al. Pedagogia da Escrita – Perspetivas*, p.153. Porto: Porto Editora.

Fontes, A., Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte Lda.

Formosinho, J., Lino, D., Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – 3ª edição*. Porto: Porto Editora.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

- Freitas, L., Freitas, C. (2002) *Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Edições ASA.
- Freitas, M. J., Alves, D. J. & Costa T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Ministério da Educação. Direcção Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular.
- Gillanders, C. (2005). *Aprendizaje de la lectura y la escritura en los años preescolares*. Sevilha: Editorial Trillars.
- Glaser, C. & Brunstein, J. C. (2007). Improving Fourth-Grade Students' Composition Skills: Effects of Strategy Instruction and Self-Regulation Procedures. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 297-310.
- Gott, R. & Duggan, S. (1995). *Investigative work in the science curriculum*. Buckingham: Open University Press.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3- 30). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hohmann, M., Banet, B. Weikart, D. (1987). *A Criança em Ação – 2ª edição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Weikart, D. (2009). *Educar a Criança – 5ª edição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jolibert, J. (1984). *Formar Crianças Leitoras*. Porto: Asa Edições.
- Jonhson, D., Jonhson, R., Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperative en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Jonhson, D., Jonhson, R., Holubec, E., Roy, P. (1984). *Circles of Learning*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Jonhson, D., Jonhson, R. (1994). *Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Lima, J. & Pacheco, J. (Orgs.) (2006). *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora
- Linard, M. (1974). *Les effets du feedback par télévision sur le processus enseigner-apprendre en situation de groupes-classe*. *Bulletin de Psychologie*, Tome XXVIII, 316 – spécial.
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M., Mathur, S., Quinn, M. (2006). *Competências Sociais: Aspectos Comportamentais, Emocionais e de Aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Lopes, J., Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Porto: Areal Editores.

- Lopes, J., Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
- Lopes, J., Silva, H. (2010). *O Professor Faz a Diferença*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
- Macedo Júnior, R. P. (2007). O método de leitura estrutural. In *Cadernos Direito GV*, n.º2, Volume 4, Escola de Direito de São Paulo. São Paulo: Edição Fundação Getulio Vargas.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.
- Medeiros, Emanuel Oliveira. (2008). Ser e Significar: uma dimensão educativa. In *Itinerários e Filosofia da Educação*, nº7, Gabinete de Filosofia da Educação. Instituto de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto: Edições Afrontamento. pp. 21-40.
- Medeiros, Emanuel Oliveira. (2009). [Coord]. *Educação, Cultura(s) e Cidadania*. Porto: Edições Afrontamento.
- Medeiros, Emanuel Oliveira. (2010). Crescer e ser pela educação: renovar o mundo pelos olhares e vozes das crianças. In *Itinerários e Filosofia da Educação*, nº8, Gabinete de Filosofia da Educação. Instituto de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto: Edições Afrontamento
- Medeiros, Emanuel Oliveira. (2010). [Coord]. *A Educação como Projeto: Desafios de Cidadania*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mendes, M. & Delgado, C. (2008). *Geometria*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor: Representação sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mialaret, G. (1991). *A aprendizagem da leitura*. São Paulo: Editorial Estampa.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a primeira Infância em Portugal*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2003). *Breve Evolução do Sistema Educativo*. Organização de Estados Iberoamericanos. Consultado em março: [<http://www.oei.es/quipu/portugal/historia.pdf>].
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento da Educação.
- Ministério da Educação. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Ministério da Educação. (2009). *Novo Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Ministério da Educação e Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (2010). *Metas de Aprendizagem*. Consultadas em 23-01-2013, através de <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/> – Metas de aprendizagem para a Educação Pré-Escolar e para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Ministério da Educação e Ciência: Direcção Geral da Educação. (2011). *Metas curriculares*. Consultadas em 26-01-2013, através de <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=4> – Metas Curriculares para o Ensino Básico.

Ministério da Educação. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico: Conhecimento Explícito da Língua*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Ministério da Educação. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico: Escrita*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Mira Leal, S. & Araújo e Sá, M. Poder e Linguagem em aula de Língua Materna. Um projecto de investigação acção com professores-estagiários de Português. In Isabel Alarcão et al (Orgs.). (2005). *Supervisão: Investigações em contexto educativo* (pp. 233-259). Aveiro: Universidade de Aveiro/ Governo Regional dos Açores – Direcção Regional da Educação/ Universidade dos Açores.

Moreno, A. (2010). *Linguagem e Comunicação Pedagógica no Pré-Escolar - Um estudo de caso no Jardim Infantil da Cruz Vermelha*. (monografia para obtenção de licenciatura). Cidade da Praia: Universidade de Cabo Verde.

Morais, J. (1994). *L'art de lire*. Paris: Editions Odile Jacob.

Norman, K. (1990). *Teaching Talking and Learning in Key Stage One*. Londres: National Curriculum Council.

Nóvoa, A. (1991). *Concepções e práticas de formação Contínua de Professores*. Realidade e Perspectiva, (pp. 15-18). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa/ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Nóvoa, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: *Revista de Educación*. Madrid, Ministerio de Educación, n. 350, p. 1-10, set./dez. 2009.

Oliveira-Formosinho J., Lino, D., Niza, S. (2007). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

Palhares, P. (2004). *Elementos de Matemática*. Lisboa: Lidel – Edições técnicas, Lda.

- Pato, M. H. (2001). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico – Guia Prático para os professores*. Texto Editora: Lisboa.
- Pereira I., e Viana, F. (2003). *Aspectos da didáctica da vertente oral da língua materna no jardim de infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico – algumas reflexões*. Braga: Universidade do Minho/ Instituto de Estudos da Criança.
- Pereira, M. L. A. (2003). Para uma didáctica da escrita no ensino básico: teses pressupostos e condições de possibilidade. In *Actas do IV Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias da Educação – Percursos e Desafios* (pp. 109 – 116). Évora: Universidade de Évora.
- Pereira, A., Ramos, A., Viana, F., Tilve, M. D., Castanheira, G., Castanho M. G. (2006). *Estratégias Eficazes para o Ensino da Língua Portuguesa*. Braga: Edições “Casa do Professor”.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed editora.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: ASA Editores.
- Pujolás, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Quivy, R.; Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Rebelo, J. (2001). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em alunos do Ensino Básico*. Porto: Edições ASA.
- Ribeiro, A. e Ribeiro, L. (1990). *Planificação e avaliação do ensino- aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rosado, E. M. S. (1990). *Communication mediatissé et processus d’évolution des représentations - étude de cas: la représentation de l’informatique*. Thèse (Doctorat en Psychologie). Lyon: Université Lumière Lyon.
- Rog, L. R. (2001). *Early Literacy Instruction in Kindergarten*. Newark: Internacional Reading Association, Inc.
- Sá, A. (1997). *A Aprendizagem da Matemática e o Jogo – 2.ª Edição*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Sequeira, F., Sim-Sim, I. (1989). *Maturidade linguística e aprendizagem da leitura*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação.

- Serpa, M. (2005). *Avaliação da aprendizagem escolar. Perspectivas de professores do Ensino Básico*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. Tese de doutoramento.
- Silva, T. T. (1999). *Teorias do Currículo – Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. & Valiengo, A. (2010). O desenvolvimento da oralidade na educação infantil. *Revista Interfaces* 2(2), (pp. 21-24).
- Sim-Sim, I. (1995). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In: Adalberto Dias de Carvalho (Org.). *Novas Metodologias em Educação* (pp.199-226). Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (1997). *A língua materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Sim-Sim, I. (2001). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no jardim-de-infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.
- Silva, A. (1997). Consciência fonológica e aprendizagem da leitura: Mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo. *Análise Psicológica* (1997), 2 (XV): 283-303.
- Simões, C. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.
- Simões, V. (2000). Histórias Infantis e Aquisição da Escrita. *Revista São Paulo em Perspetiva* 14 (1), pp. 22-28. São Paulo: FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.
- Slade, P. (1978). *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus.
- Sousa, A. (2003). *A Educação pelo Movimento Expressivo: Movimento, Música, Drama*. Lisboa: Básica Editora.
- SREC. (2011). *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*. Angra do Heroísmo: Secretaria Regional da Educação e Formação – Direção Regional da Educação e Formação.
- Teberosky A. & Colomer T. (2003) *Aprender a ler e a Escrever – Uma proposta construtivista*. Porto alegre: Artmed.
- Viana, F. L. e Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler – da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Edições Asa: Porto.
- Vygotsky, L.S. (1987) *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Wallon, H. (1995). *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Editorial Estampa.

Vilà, i Santasusana, M. (2005). Hablar para aprender a hablar mejor: el equilibrio entre el uso de la lengua y la reflexión. In Barragan, C. *et al.*, *Hablar en clase – Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar* (pp. 107-108). Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.

Vilar, A. M. (1994). *Currículo e Ensino- Para uma Prática Teórica – 1ª Edição*. Rio Tinto: Edições ASA.

Yinger, R. & Clark, C. (1988). El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor. In L. M. V. Angulo (ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, pp. 175-195. Alcoy: Editorial Marfil, S. A.

Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições ASA.

Zabalza, M. (1994). *Diários de Aulas. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

## **LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

**Lei n.º 46/86, de 14 de outubro** – Estabelece o quadro geral do sistema educativo.

**Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de outubro** – Define a formação de educadores e de professores.

**Lei-quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro** – Consagra o Ordenamento Jurídico da educação pré-escolar.

**Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho** – Estabelece o ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da educação pré-escolar e define o respetivo sistema de organização e financiamento.

**Lei n.º 115/97, de 19 de setembro** – Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

**Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro** – Aprovação da reorganização curricular do Ensino Básico.

**Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto** – Aprova os Perfis Gerais de Competência para a Docência.

**Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto** – Aprova o Perfil Específico do desempenho profissional do educador de infância.

**Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto** – Segunda alteração à Lei n.º 46/86.

**Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março** – Aprova o Regime Jurídico dos Graus e Diplomas do Ensino Superior.

**Decreto-Lei n.º 43/2007, 1ª série, de 22 de fevereiro** – Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário – Processo de Bolonha.

**Decreto Legislativo Regional n.º 21/2010/A, de 24 de junho-** Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular da educação básica para o sistema educativo regional.



# ANEXOS

# ANEXO 1

Competências		Áreas de conteúdo/ Temas	Descritores de desempenho	Experiências de Aprendizagem	
Foco	Associadas			Atividades	Recursos
<p><b><u>Formação Pessoal e Social:</u></b> -Participar democraticamente na vida do grupo cumprindo as regras elaboradas e negociadas entre todos;</p>	<p><b><u>Formação Pessoal e Social:</u></b> - Conhecer e compreender os direitos e deveres nas relações e interações quotidianas;</p> <p><b><u>Expressão e Comunicação:</u></b> <i>Domínio da Matemática:</i> - Desenvolver a linguagem matemática nas suas diferentes formas de expressão, para apropriação do</p>	<p><b><u>Formação Pessoal e Social</u></b></p>	<p>-Revelar sentido de responsabilidade na realização das tarefas; -Revelar sentido de autonomia na realização das tarefas; - Respeitar a sua vez para falar; -Respeitar a opinião dos colegas; -Saber trabalhar em grupo;</p> <p>-Identificar números; -Reconhecer características das figuras geométricas; - Fazer contagens; - Preencher o quadro de presenças, articulando corretamente os dados de linhas e colunas.</p>	<p>- Acolhimento; - Apresentação da Estagiária; - Canção do Bom-Dia;</p>	<p>- Quadro de Presenças; -Desenhos dos meses do ano em pássaros.</p>

	<p>raciocínio matemático nos seus diversos domínios;</p> <p><i>Domínio da linguagem e abordagem à escrita:</i></p> <p>- Desenvolver a comunicação verbal e não verbal para o progressivo domínio da linguagem e da interação em diferentes situações de comunicação;</p>		<p>-Referir o que gostou mais de fazer;</p> <p>-Referir o que aprendeu;</p> <p>-Referir o que gostaria de aprender;</p> <p>-Referir o que achou mais difícil;</p> <p>-Referir o que fez bem;</p> <p>-Referir o porquê de conseguir fazer as atividades;</p> <p>-Relatar oralmente experiências diárias;</p> <p>-Expressar-se com um vocabulário correto;</p> <p>-Expressar-se de forma clara;</p>	<p>-Quadro de Avaliação das aprendizagens do dia - “Diário das Atividades”;</p>	<p>-Quadro de marcação;</p> <p>-Dado;</p>
--	--	--	---	---	---

<p><b><u>Expressão e Comunicação:</u></b>  <i>Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita:</i>  -Desenvolver a comunicação verbal e não verbal para o progressivo domínio da linguagem e da interação em diferentes situações de comunicação.</p>		<p>O Livro:  -ciclo;  -constituição;  -construção de exemplares;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Pegar corretamente num livro;</li> <li>-Identificar corretamente as partes constituintes do livro;</li> <li>-Referir os intervenientes do processo de construção do livro;</li> <li>-Identificar as funções dos intervenientes do processo de construção do livro;</li> <li>-Colocar questões;</li> <li>-Conhecer algumas letras;</li> <li>-Reconhecer algumas palavras;</li> <li>-Identificar o início e o fim de uma palavra;</li> <li>-Reconstruir palavras;</li> <li>-Conhecer o sentido direcional da escrita;</li> <li>-Reconhecer as partes constituintes das notícias dos jornais e revistas;</li> <li>-Identificar os principais elementos da história;</li> <li>-Recontar a história;</li> <li>-Sequenciar as ações da história;</li> <li>-Reconhecer algumas palavras;</li> <li>-Identificar o início e o fim de uma palavra;</li> <li>-Reconstruir palavras;</li> <li>-Conhecer o sentido direcional da escrita;</li> <li>-Expressar-se com um vocabulário correto;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Diálogos sobre o fim-de-semana, de exploração de temáticas e de apresentação de atividades;</li>   <li>-Apresentação da história “O ciclo do livro” e exploração;</li>   <li>-Ficha sequenciar a história “O ciclo do Livro”; (a pares)</li> </ul>	<p>Flanelógrafo;  Imagens com velcro;</p> <p>-Fichas;  -Tesouras;  -Lápis de carvão;  -Cola;  -Folhas em branco;</p>
--	--	--	--	--	--

	<p><b><u>Expressão e Comunicação:</u></b>  <i>Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita:</i>          Desenvolver a consciência fonológica de modo a promover a emergência da leitura e da escrita;</p>		<p>-Expressar-se de forma clara;</p> <p>-Conseguir segmentar silabicamente as palavras;          -Identificar números;          -Fazer contagens;</p>	<p>-Construção de cartazes com imagens, títulos ou conteúdos das notícias; (Grupo de 6)</p> <p>-Apresentação dos livros trazidos de casa:          Capa;          Contracapa;          Lombada;          Miolo;</p> <p>-Jogo de consciência fonológica – “Contagem das sílabas”;</p>	<p>-Revistas;          -Jornais;          -Tesoura;          -Cola;          -Cartolinas;</p> <p>-Livros trazidos pelos alunos;</p> <p>-Cartões;          -Autocolantes;          -Sacos com os cartões das palavras;</p>
--	--	--	---	--	---

	<p><i>Domínio da Expressão Plástica:</i> -Explorar diferentes técnicas e materiais, em superfícies e volumes, como forma de se expressar;</p>		<p>-Representar personagens e situações da vida cotidiana; -Expor ideias criativas em contextos de faz-de-conta ou de representação; -Propor soluções para desafios criativos em contextos de faz-de-conta ou de representação;</p> <p>-Utilizar corretamente, os materiais de expressão plástica; -Utilizar corretamente materiais variados de para a criação de variadas personagens e situações; -Representar plasticamente diversas personagens e situações; -Desenhar de forma coordenada;</p>	<p>-Apresentação do “meu programa de televisão”</p> <p>-Decoração dos marcadores de livros;</p> <p>-Construção do mural: “Os cuidados a ter com o livro”;</p>	<p>-Microfones Gigantes; -Folhas de desenhos dos programas;</p> <p>-Marcadores de livro; -Lápis de cor; -Pontas de feltro;</p> <p>-Papel cenário com livro no meio; -Folhas pequenas; -Lápis de cor; -Pontas de</p>
--	---	--	---	---	---

	<p><i>Domínio da Expressão Musical:</i></p> <p>- Explorar ritmos e sons para desenvolver a sensibilidade expressiva e estética no domínio musical.</p>	<p>Meios de Comunicação (Revistas, jornais, televisão e telefone)</p> <p>O Livro:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-ciclo;</li> <li>-constituição;</li> <li>-construção de exemplares;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Memorizar a letra da canção;</li> <li>-Verbalizar corretamente a letra da canção;</li> <li>- Cantar de acordo com o ritmo da canção;</li> <li>-Cantar a canção de acordo com diferentes intensidades;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Construção dos livros sobre meios de comunicação ou ciclo do livro;</li> <li>-Apresentação da Biblioteca do Grupo e colocação dos livros;</li> <li>-Canção “Feira do Livro”;</li> </ul>	<p>feltro;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Folhas pequenas unidas com fios de lã;</li> <li>-Biblioteca em pano com divisórias para cada aluno;</li> <li>-Pictograma com imagens da canção;</li> </ul>
--	--	---	--	---	---

	<p><b><u>TIC:</u></b>  -Interagir com informação em suportes digitais, para comunicar, conhecer e interpretar o Mundo.</p> <p><b><u>Formação Pessoal e Social:</u></b>  -Participar democraticamente na vida do grupo cumprindo as regras elaboradas e negociadas entre todos;</p>		<p>-Adotar uma postura de reflexão sobre o recurso de multimédia;</p> <p>-Revelar sentido de responsabilidade na realização das tarefas;  -Revelar sentido de autonomia na realização das tarefas;  -Respeitar a opinião dos colegas;  -Saber trabalhar em grupo;  -Partilhar materiais com os colegas;</p>	<p>-Vídeo do Pocoyo “O que é um telefone?” e exploração;</p>	<p>-Computador;</p>
--	--	--	---	--	---------------------

<p><b><u>Expressão e Comunicação:</u></b>  <i>Domínio da Matemática:</i>          -Construir noções matemáticas segundo as vivências do dia a dia, desenvolvendo o pensamento lógico matemático;</p>	<p><b><u>Expressão e Comunicação:</u></b>  <i>Domínio da Matemática:</i>          -Desenvolver a linguagem matemática nas suas diferentes formas de expressão, para apropriação do raciocínio matemático nos seus diversos domínios;</p> <p><i>Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita:</i>          -Desenvolver a</p>	<p>Meios de Comunicação:          (Organização dos dados e Leitura Imagética)</p>	<p>-Fazer a leitura de um gráfico;          -Fazer a leitura de uma tabela;          -Conseguir preencher corretamente um gráfico;          -Conseguir preencher corretamente uma tabela;</p> <p>-Expressar-se com um vocabulário correto;</p>	<p>-Ficha de gráfico - “Qual o meio de comunicação que gosto mais? (grupos de 6)</p> <p>-Tabela – “Qual o meio de comunicação que o nosso Grupo gosta mais?” (grande grupo)</p>	<p>-Fichas;          -Lápis de cor;</p> <p>-Cartaz com tabela;          -Marcador;</p>
--	--	---	--	---	--

	<p>comunicação verbal e não verbal para o progressivo domínio da linguagem e da interação em diferentes situações de comunicação;</p> <p><b><u>Formação Pessoal e Social:</u></b>  -Participar democraticamente na vida do grupo cumprindo as regras elaboradas e negociadas entre todos;</p>		<p>-Expressar-se de forma clara;</p> <p>- Respeitar a sua vez para falar;  -Respeitar a opinião dos colegas;  -Saber trabalhar em grupo;  -Revelar sentido de responsabilidade na realização das tarefas;  -Revelar sentido de autonomia na realização das tarefas;  -Demonstrar comportamentos de apoio e ajuda;</p>		
--	---	--	---	--	--

<p><b><u>Expressão e Comunicação:</u></b>  <i>Expressão Físico-Motora:</i>  -Realizar jogos de movimento de forma a proporcionar a socialização, a compreensão e a aceitação de regras.</p>	<b><u>Expressão e</u></b>		<p>-Saltar com os dois pés;  -Saltar com um só pé (direito ou esquerdo);  -Correr no mesmo sentido;</p> <p>-Expressar-se com um vocabulário correto;  -Expressar-se de forma clara;</p>	<p>-Aquecimento; (5m)  -Gincana  “meios de comunicação; (15m)  -Jogo</p>	<p>- Cartões com Letras;  -Cartazes com imagens dos meios de</p>
---	---------------------------	--	---	--	--

	<p><b><u>Comunicação:</u></b>  <i>Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita:</i>  -Desenvolver a comunicação verbal e não verbal para o progressivo domínio da linguagem e da interação em diferentes situações de comunicação;</p> <p><b><u>Formação Pessoal e Social:</u></b>  -Participar democraticamente na vida do grupo cumprindo as regras elaboradas e negociadas entre todos;</p>	<p>Meios de Comunicação  (Atividade físico-motora e reconstrução de palavras representativas de meios de comunicação)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conhecer algumas letras;</li> <li>-Reconhecer algumas palavras;</li> <li>-Identificar o início e o fim de uma palavra;</li> <li>-Reconstruir palavras;</li> <li>-Conhecer o sentido direcional da escrita;</li>   <li>- Respeitar a sua vez para falar;</li> <li>-Respeitar a opinião dos colegas;</li> <li>-Saber trabalhar em grupo;</li> <li>-Revelar sentido de responsabilidade na realização das tarefas;</li> <li>-Revelar sentido de autonomia na realização das tarefas;</li> <li>-Demonstrar comportamentos de apoio e entreajuda;</li> </ul>	<p>“PERDI”; (10m)  -Relaxamento;  (5m)</p>	<p>comunicação;  -Bolas;  -Arcos;</p>
--	--	---	---	--	---

<p><b><u>Conhecimento do Mundo:</u></b> -Alargar progressivamente saberes básicos necessários à vida social de forma a ultrapassar a sua experiência directa e as suas vivências imediatas;</p>	<p><b><u>Expressão e Comunicação:</u></b> <i>Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita:</i> -Desenvolver a comunicação verbal e não verbal para o progressivo domínio da linguagem e da interacção em diferentes situações de</p>		<p>-Identificar os elementos que formam uma família; -Diferenciar os diferentes graus de parentesco; -Conhecer os membros que formam uma família; -Reconhecer a formulação de uma árvore genealógica; -Identificar o que é uma geração; -Reconhecer que existem diferentes tipos de família; -Partilhar os materiais com os colegas;</p> <p>-Expressar-se com um vocabulário correto; -Expressar-se de forma clara; -Colocar questões; -Responder a questões; -Identificar os principais elementos da história; -Recontar a história;</p>	<p>-Diálogos sobre a temática “família” e de introdução às atividades;</p> <p>-Diálogos de revisão da temática;</p> <p>-História “As famílias não são todas iguais” e exploração;</p> <p>-Cartaz “A minha árvore Genealógica”;</p>	<p>-Televisão de rodagem das imagens; -Rolo de papel com imagens ilustrativas da história; -cartões com caras feliz e triste;</p>
---	--	--	---	--	---

	<p>comunicação;</p> <p><b><u>Formação Pessoal e Social:</u></b></p> <p>-Participar democraticamente na vida do grupo cumprindo as regras elaboradas e negociadas entre todos;</p> <p>-Reconhecer e respeitar as diferenças valorizando a diversidade;</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeitar a sua vez para falar;</li> <li>-Respeitar a opinião dos colegas;</li> <li>-Saber trabalhar em grupo;</li> <li>-Revelar a importância da família;</li> <li>-Revelar alguns valores familiares;</li> </ul>		<p>-Cartaz com árvore genealógica;</p>
--	---	--	---	--	--

# ANEXO 2

Competências		Conteúdos	Descritores de desempenho/ Objetivos	Experiências de Aprendizagem	
Competências - Foco	Competências - Associadas			Atividades	Recursos
<p><b>Competência em Línguas:</b> Mobilizar, de forma consciente e crítica, o conhecimento das unidades, regras e processos gramaticais da língua, nas diferentes situações de compreensão e expressão verbal.</p>	<p><b>Competência Cultural e Artística:</b> -Posicionar-se criticamente em relação aos textos ou outras formas de expressão artística, realçado a sua dimensão estética e patrimonial, e valorizando-os enquanto objetos simbólicos no plano do imaginário individual e coletivo.</p> <p><b>Competência em Línguas:</b> -Reconstruir o significado de textos de diferente natureza e objetivos, em diversos suportes e linguagens.</p>	<p>Lengalenga “o homem que não gostava de couves” – Dia internacional da música</p> <p>Divisão Silábica</p> <p>Classificação das palavras quanto à posição da sua sílaba tónica: -Palavras graves, agudas e esdrúxulas;</p>	<p>-Comparar as diferentes versões da lenga-lenga (escrita e musical); -Ilustrar a ação do texto;</p> <p>-Identificar a tipologia de texto; -Sequenciar corretamente as ações do texto; -Identificar o autor do texto; -Classificar a palavra em relação ao seu número de sílabas; -Identificar a sílaba tónica das palavras; -Identificar relações de significado entre as palavras (antónimos e sinónimos);</p>	<p>-Audição da música “ o cuco que não gosta de couves” e diálogo sobre o uso desta; -Diálogo sobre o dia que se comemora (Dia Internacional da música);</p>	<p>- CD com música; - Computador;</p>

	<p><b>Competência de autonomia e gestão da aprendizagem:</b></p> <p>-Explicitar e esclarecer dúvidas e dificuldades, exprimir ideias, sentimentos, pontos de vista, de forma a planear, monitorizar e avaliar as produções orais e escritas;</p> <p><b>Competência Físico-Motora:</b></p> <p>-Mobilizar competências de articulação fonológica e projeção de voz no aperfeiçoamento da dicção, entoação e ênfase.</p>	Escrita de Texto;	<p>-Justificar as suas opiniões;</p> <p>-Formular questões;</p> <p>-Construir narrativas, no plano do real obedecendo à sua estrutura;</p> <p>-Identificar o sentido global de um texto;</p> <p>-Responder a questões;</p>	<p>-Ficha de Interpretação da Lenga-lenga e funcionamento da língua e sua correção;</p> <p>-Correção dos T.P.C.'s do dia anterior, as composições sobre as suas músicas preferidas";</p> <p>-Divisão Silábica dos títulos das composições;</p>	<p>-Ficha nº1 de português;</p> <p>- Caderno dos T.P.C.'s;</p>
--	---	-------------------	--	--	--

			<p>-Classificar as palavras de acordo com a posição da sua sílaba tónica (graves, agudas e esdrúxulas);</p> <p>-Ler fluentemente com autonomia;</p> <p>-Ler com entoações diferentes;</p>	<p>- Apresentação e explicitação do esquema de classificação das palavras quanto à posição das sílabas tónicas e exemplificação com algumas palavras;</p> <p>- Sopa de letras - procura as palavras graves, esdrúxulas e graves;</p> <p>-Leitura do texto/lengalenga “O homem que não gostava de couves” e exploração em grande grupo;</p>	<p>- Cartões esquemáticos da classificação das palavras quanto a sua sílaba tónica;</p> <p>-Quadro;</p> <p>-giz;</p> <p>-cartões plastificados com sopas de letras;</p> <p>- Ficha com lengalenga “O homem que não gostava de couves”);</p>
--	--	--	---	--	---

<p><b><u>Competência Científico – Tecnológica</u></b></p> <p><b>Competência em Ciências Físicas e Naturais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mobilizar conhecimentos, processos e ferramentas de âmbito científico e tecnológico com vista à explicação de fenómenos físicos químicos, biológicos e geológicos.</li> </ul>	<p><b>Competência em Línguas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Expressar verbalmente conhecimentos relacionados com fenómenos físicos, químicos, biológicos e geológicos;</li> </ul>	<p><b>Músculos:</b> Representação Constituição Funções Cuidados</p> <p><b>Pele</b> Representação Funções</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reconhecer a funcionalidade dos músculos;</li> <li>-Observar representações de músculos;</li> <li>-Identificar os músculos voluntários e involuntários;</li> <li>-Legendar representações de músculos;</li> <li>-Reconhecer a existência da pele;</li> <li>-Identificar as duas camadas da</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quebra-cabeças de palavras cruzadas “ O que vamos estudar hoje?”;</li> <li>- Leitura do texto resumos sobre os músculos;</li> <li>- Preenchimento da legenda das fichas e do cartaz sobre os músculos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartaz com palavras cruzadas “O que vamos estudar hoje?”</li> <li>- Cartões com pistas;</li> <li>- Texto resumo sobre os músculos;</li> <li>- Cartaz interativo sobre os músculos;</li> <li>- Ficha resumo sobre os músculos;</li> </ul>
--	---	--	---	--	---

	<p><b>Competência de Línguas:</b></p> <p>- Interpretar informação escrita relacionada com fenómenos físicos, químicos, biológicos e geológicos;</p>		<p>pele;</p> <p>- Observar representações da pele;</p> <p>- Legendar representações da pele;</p> <p>- Identificar as ideias centrais do texto;</p> <p>- Identificar o sentido global de um texto;</p> <p>- Acrescentar informação pertinente ao tema discutido;</p> <p>- Justificar as suas opiniões;</p>	<p>- Revisão do texto do resumo sobre os músculos;</p> <p>- Resolução da ficha de resumo dos Músculos;</p> <p>- Leitura do texto sobre a pele do manual;</p> <p>- Exemplificação da pele com a lupa;</p> <p>- Interação com cartaz da pele e descoberta das</p>	<p>- Texto do resumo sobre os músculos;</p> <p>- Ficha de resumo dos músculos;</p> <p>- Cartaz de resumo dos músculos;</p> <p>- Manual Alfa 4 de Estudo do Meio, página 16</p> <p>- Lupa;</p> <p>- Cartaz das camadas da pele com frases</p>
--	---	--	---	---	--

	<p><b>Competência Social e Cidadania:</b> -Debater assuntos científicos de forma a comunicar opiniões e respeitar pontos de vista diferentes e assumir posições críticas fundamentadas;</p> <p><b>Competência de autonomia e gestão da aprendizagem:</b> -Explicitar e esclarecer dúvidas e dificuldades, exprimir ideias, sentimentos, pontos de vista, de forma a planear, monitorizar e avaliar as produções orais e escritas;</p>		<p>-Interagir com os colegas de forma adequada; -Esclarecer dúvidas dos colegas; -Aceitar as diferentes opiniões sobre o assunto em discussão; -Esperar a sua vez para falar;</p>	<p>frases e verdadeiras que transmitem dados sobre a pele;</p> <p>- Exploração das frases verdadeiras e falsas de cada grupo e separação das mesmas;</p> <p>- Trabalho a pares para elaboração do texto resumo da pele com ajuda as frases verdadeiras;</p> <p>- Apresentação dos textos e preenchimento do cartaz da pele; -Legendar a imagem da pele;</p>	<p>verdadeiras e falsas;</p> <p>- frases verdadeiras e falsas sobre a pele;</p> <p>- cartões com frases verdadeiras; - folhas brancas; -Lápis; -borracha</p> <p>- Cartaz da pele; -Textos elaborados pelos alunos; - Caneta;</p>
--	---	--	---	---	--

<p><b>Competência em Línguas:</b> - Mobilizar, de forma consciente e crítica, conhecimento das unidades, regras e processos gramaticais da língua, nas diferentes situações de compreensão e expressão verbal;</p>	<p><b>Competência Físico-Motora:</b> -Mobilizar competências de articulação fonológica e projeção de voz no aperfeiçoamento da dicção, entoação e ênfase;</p>	<p>Família de Palavras Área vocabular</p> <p>Verbos (3ª conjugação nos tempos de passado, presente e pretérito perfeito)</p>	<p>-Descobrir palavras da família de escola; -Descobrir palavras da área vocabular de escola; -Descobrir palavras da família de estudar; -Descobrir palavras da área vocabular de estudar;</p> <p>-Ler fluentemente com autonomia; -Ler com entoações diferentes; -Conjugar os verbos da 3ª conjugação nos diferentes tempos verbais; -Identificar as ideias centrais do texto; -Sequenciar</p>	<p>-Revisão da família de palavras e área vocabular com esquemas;</p> <p>-Preenchimento da ficha de consolidação dos verbos da 3ª conjugação;</p> <p>-Leitura do texto “A prova oral” de António Torrado (silenciosa e orientada) e exploração oral;</p>	<p>-Ficha plastificada de preenchimento de famílias de palavras e área vocabular em esquema;</p> <p>-Ficha nº2 de português – verbos da 3ª conjugação;</p> <p>- Manual de Fichas “A pasta mágica 4”;</p>
--	---	--	---	--	--

		<p>-Ortografia; -sinónimos e antónimos; -Sinais de pontuação; - Translineação.</p> <p>Verbos (2º conjugação nos tempos de passado, presente e pretérito perfeito)</p>	<p>corretamente as ações do texto; -Identificar o autor do texto; - Classificar as palavras em relação ao seu número de sílabas; -Identificar a sílaba tónica das palavras; -Identificar relações de significado entre as palavras (antónimos e sinónimos); -Identificar os diferentes sinais de pontuação; -Realizar corretamente a translineação de diferentes palavras; -Distinguir as palavras homónimas de acordo com o seu contexto;</p>	<p>-Resolução da Ficha nº1 de português de compreensão do texto e conhecimento explícito da língua e correção da mesma;</p> <p>- Visualização do PowerPoint de revisão dos verbos conjugados na 1ª e 2ª e 3ª conjugação;</p>	<p>- Ficha nº 1 de português; -Lápis; -Borracha;</p> <p>- Computador; - Projetor;</p>
--	--	---	--	--	---

	<p><b>Competência de autonomia e gestão da aprendizagem:</b>  - Apreender os sentidos e intencionalidades de discursos de diferente natureza e objetivos (debates, entrevistas, crônicas, sátiras, publicidade, reportagens, regulamentos, contratos), respeitando os pontos de vista, as opiniões e especificidades culturais e linguísticas, individuais e/ou coletivas;</p> <p><b>Competência em Línguas:</b>  - Produzir enunciados orais</p>	<p>Verbos (2ª e 3ª conjugação) nos tempos de passado, presente e pretérito perfeito)</p> <p>Verbos (1ª, 2ª e 3ª conjugação) nos tempos de passado, presente, pretérito perfeito e imperfeito)</p>	<p>-Interagir com os colegas de forma adequada;</p> <p>-Esclarecer dúvidas dos colegas;</p> <p>-Aceitar as diferentes opiniões sobre o assunto em discussão;</p> <p>-Esperar a sua vez para jogar;</p> <p>-Conjugar os verbos da 1ª conjugação nos diferentes tempos verbais;</p> <p>-Conjugar os verbos da 2ª conjugação nos diferentes tempos verbais;</p> <p>-Conjugar os verbos da 3ª conjugação nos</p>	<p>-Concretização do Jogo do bingo de revisão da 2ª e 3ª conjugação;</p> <p>- Concretização do Jogo dos dados de conjugação de verbos;</p> <p>-Diálogo com o verbo imperfeito;</p>	<p>- Cartões com questões;</p> <p>- Cartões de respostas do bingo;</p> <p>- 3 dados com os verbos nas três conjugações, 3 dados com os pronomes pessoais e cartões em sacos com os diferentes modos;</p>
--	---	---	--	--	--

<p><b><u>Competência das Ciências Sociais e Humanas</u></b></p> <p><b>Competência científica e tecnológica:</b></p> <p>-Caraterizar ritmos de evolução em sociedades diferentes e no interior da mesma sociedade, estabelecendo relações entre a organização de espaço e os</p>	<p>dotados de significado, assumindo uma atitude de cooperação na interação comunicativa e mobilizando saberes linguísticos, socioculturais e relativos a papeis desempenhados pelos falantes nas diversas situações de comunicação;</p> <p><b>Competência em Línguas:</b></p> <p>-Utilizar diferentes formas de comunicação escrita, aplicando vocabulário específico da História e Geografia</p>	<p>Verbos (1ª, 2ª e 3ª conjugação nos tempos de passado, presente, pretérito perfeito e imperfeito)</p> <p>Instituições</p>	<p>diferentes tempos verbais;</p> <p>-Selecionar informação sobre as instituições locais;</p> <p>-Realizar um esquema com as informações sobre as instituições locais;</p> <p>-Conhecer factos e datas importantes para a história local;</p> <p>-Conhecer vestígios do passado;</p> <p>-Interagir corretamente com os colegas;</p>	<p>-Trabalho de grupo de recorte de revistas e jornais para construção de textos;</p> <p>- Realização do Trabalho de grupo sobre cada instituição de Ponta Delgada;</p>	<p>- Revistas; -cartolinas; -Tesouras; -Colas; - Marcadores;</p> <p>- Capas com informações sobre cada instituição; - Cartolinas; - Tesouras; -Marcadores; - Colas;</p>
---	--	---	---	---	---

condicionalismos físicos-naturais;			-Auxiliar os colegas nas suas dúvidas;	-Apresentação dos trabalhos de grupo sobre as instituições;	-Cartolinas com trabalho;
------------------------------------	--	--	--	---	---------------------------

<p><b>Competência em Línguas:</b></p> <p>- Mobilizar, de forma consciente e crítica, conhecimento das unidades, regras e processos gramaticais da língua, nas diferentes situações de compreensão e expressão verbal;</p>	<p><b>Competência Físico-Motora:</b></p> <p>-Mobilizar competências de articulação fonológica e projeção de voz no aperfeiçoamento da dicção, entoação e ênfase;</p>	<p>Revisão da conjugação dos verbos e de classificação de palavras;</p>	<p>-Ler fluentemente com autonomia;</p> <p>-Ler com entoações diferentes;</p> <p>-Identificar as ideias centrais do texto;</p> <p>-Sequenciar corretamente as ações do texto;</p> <p>-Identificar o autor do texto;</p> <p>- Classificar as palavras em relação ao seu número de sílabas;</p> <p>-Identificar a sílaba tónica das palavras;</p> <p>-Identificar relações de</p>	<p>-Diálogo ( revisão da 1ª dinastia);</p> <p>-Leitura e exploração oral do Texto “D. João I”;</p> <p>-Resolução da ficha de português nº1;</p>	<p>-Manual “ A pasta mágica 4” de língua portuguesa</p> <p>-Fica nº1 de português</p> <p>-lápiz;</p> <p>-borracha;</p>
---	--	---	---	---	--



			<p>significado entre as palavras (antónimos e sinónimos);</p> <p>-Aplicar corretamente as regras dos sinais de pontuação;</p> <p>-Conjugar os verbos das três conjugações nos diferentes tempos verbais;</p>	(anexo)	
<p>-Reconstruir o significado de textos de diferente natureza e objetivos, em diversos suportes e linguagens.</p>	<p><b>Competência científica e tecnológica:</b></p> <p>- Descobrir a multiplicidade de dimensões da experiência humana, através do acesso ao património escrito, de âmbito científico e tecnológico, legado por</p>	<p>Nomes próprios, coletivos e comuns;</p>	<p>-Classificar palavras quanto à sua classe;</p> <p>-Distinguir classes de palavras;</p>	<p>-Diálogo sobre a revisão dos nomes comuns, próprios e coletivos;</p> <p>-Apresentação de um esquema</p>	<p>-quadro;</p> <p>-giz;</p>

	<p>diferentes épocas e sociedades;</p> <p><b>Competência Digital:</b> - Rentabilizar as TIC nas tarefas de construção de conhecimentos;</p> <p><b>Competência cultural e artística:</b> -Comunicar experiências e produzir textos diversificados, de forma espontânea, expressiva e original, tendo em vista a afirmação da identidade linguística e cultural e da comunidade de pertença.</p> <p><b>Competência social e cidadania:</b> -Mobilizar saberes linguísticos, culturais e sociais com vista à adequação das intervenções às situações, aos papéis desempenhados e às intencionalidades</p>	<p>Poesia visual</p>	<p>-Ler fluentemente com autonomia; -Ler com entoações diferentes; -Identificar as ideias centrais do texto; -Formular questões, -Responder a questões; -Identificar as principais características da poesia; -Identificar poemas importantes para a cultura nacional; -Visualizar o PowerPoint; - Extrair a informação principal do</p>	<p>no quadro sobre a revisão dos nomes comuns, próprios e coletivos;</p> <p>-Preenchimento do plastificado esquemático;</p> <p>-Leitura e exploração oral de uma parte da poesia dos “Lusíadas” sobre o rei D. Sebastião;</p> <p>-Diálogo de revisão sobre o que é a poesia; -Visualização; -Diálogo sobre o PowerPoint “a poesia visual”;</p>	<p>-Plastificado sobre os nomes próprios, coletivos e comuns</p> <p>-Texto com excerto de “Os Lusíadas”</p> <p>- PowerPoint “A poesia – a poesia visual”</p>
--	--	----------------------	--	--	--

	<p>comunicativas individuais e/ou coletivas.</p>		<p>PowerPoint;</p> <p>-Elaborar poemas visuais obedecendo à sua estrutura;</p> <p>-Cuidar da apresentação final do poema;</p> <p>-Interagir com os colegas de forma adequada;</p> <p>-Esclarecer dúvidas dos colegas;</p> <p>-Aceitar as diferentes opiniões sobre o assunto em discussão;</p>	<p>-Trabalho de grupo de construção de poemas visuais sobre os reis da 2ª dinastia;</p> <p>-Apresentação do trabalho em grupo sobre os poemas com discussão sobre os elementos que os compõem;</p>	<p>-Cartolinas para construção dos poemas;</p> <p>-lápis;</p> <p>-borracha;</p> <p>-poemas visuais construídos pelos alunos</p>
--	--	--	--	--	---

<p><b>Competência de Formação Pessoal e Social</b></p> <p><b>Competência social e de Cidadania:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver aptidões que permitam otimizar as suas capacidades e superar as suas fragilidades;</li> <li>- Interagir harmoniosamente com o outro;</li> <li>- Reconhecer a importância do outro nos diferentes contextos vivenciais;</li> </ul>	<p><b>Competência de Línguas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver valores, atitudes e linguagens que promovam o diálogo como suporte de convivência pacífica;</li> </ul>	<p>“Diário das Aprendizagens”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interagir com os colegas de forma adequada;</li> <li>- Demonstra reflexão sobre as aprendizagens;</li> <li>- Colocar corretamente as questões;</li> <li>- Responder às questões;</li> <li>- Registrar corretamente as respostas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concretização do exercício de reflexão das aprendizagens do dia “Diário das aprendizagens”;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Senhas com nomes dos alunos;</li> <li>- Quadro com folhas das crianças</li> </ul>
--	---	-----------------------------------	--	---	--

# ANEXO 3

FOTOGRAFIA	TÍTULO	DESCRIÇÃO DO RECURSO	IMPACTO NAS CRIANÇAS
	<p>Cartões da história “o bebê que não gostava de televisão”</p>	<p>Cartões de tamanho A3, com dimensões 49cmx33cm, constituídos pelas imagens ilustrativas da história “o bebê que não gostava de televisão”, e das ações e personagens (como o bebê, os pais, a bruxa e o médico) que compõem este mesmo enredo.</p>	<p>Como se tratavam de cartões onde constavam desenhos grandes e muito coloridos, e que remetiam para o conteúdo de uma história, as crianças tiveram grande atenção a este recurso porque para além de se demonstrarem muito atentas durante o reconto da história, recorreram no fim da exploração da mesma ao recurso para voltarem a sequenciar a ação.</p>
	<p>Televisão de passagem de imagens em rolo</p>	<p>Televisão de tamanho 64cmx100cm, de cor cinzenta e com dois bastões pretos, decorada com tampas de garrafa coloridas. As imagens das histórias que foram projetadas neste recurso estavam presas aos bastões enroladas sobre este em forma de rolo e coladas nas suas extremidades. Como forma de ornamentação dos botões do aparelho televisivo foram utilizadas tampas de garrafas coloridas.</p>	<p>Este recurso foi utilizado em duas situações, para a visualização de imagens respetivas a programas de televisão e para a demonstração das imagens da história "As famílias não são todas iguais". Em qualquer um destes momentos o principal entusiasmo das crianças era perceber como as imagens passavam e após as atividades exploraram isso mesmo.</p>

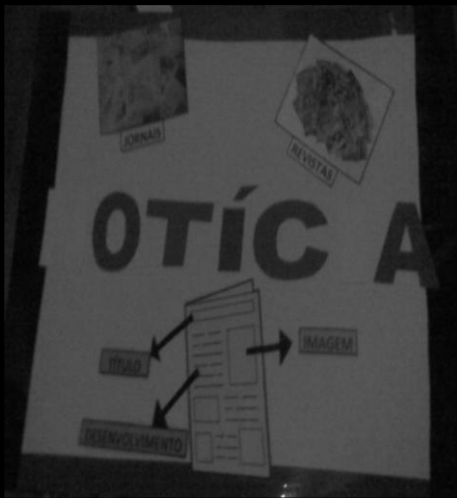


Placares de reconstrução das palavras dos meios de comunicação

Placares com dimensão 110cmx215cm feitos de madeira com suporte do mesmo material no seu verso e na sua frente estavam registadas as palavras revistas, jornais, telefone e televisão e a ainda os quadrados para reconstrução das mesmas.

Estes suscitaram grande alvoroço pois foram utilizados na sessão de educação físico-motora e como servia de conclusão da gincana e como confirmação se atividade tinha ou não sido bem sucedida, as crianças acharam-nos muito relevantes no trabalho que estavam a executar.

Uma das limitações que este recurso apresentou foi o fato de os lugares das letras não estarem exatamente acima dos quadrados a preencher e assim suscitar algumas confusões às crianças aquando do seu preenchimento.



Cartaz de constituição de uma notícia

Cartaz construído através de uma cartolina branca de dimensão 60cmx95cm, decorado nas margens por papel autocolante vermelho e preto e por imagens plastificadas de revistas e jornais e ainda pelas partes constituintes da notícia e pelas palavras que as identificam como desenvolvimento, título e imagem.

Como o cartaz tinha saliente as diferentes partes da notícia destacáveis as crianças puderam removê-las voltar a colá-las para que cada colega pudesse voltar a colocar corretamente.



Ficha de pictograma sobre “os meios de comunicação que gostam mais”

Ficha representativa de três pictogramas, onde estão ilustrados os meios de comunicação revistas e jornais, telefone e televisão na parte inferior dos quadrados a pintar para a formação destes mesmos pictogramas. Na parte superior destes estão uns quadrados maiores para a escrita dos algarismos.

Quando começaram a fazer a ficha, a maioria das crianças pintou os quadrados coordenadamente e percebeu que após esta fase era mais fácil entender através da mancha gráfica as conclusões do trabalho.

Outras crianças decidiram realizar a ficha a pintar todos os quadrados e assim não conseguiram identificar corretamente o objetivo da elaboração desta ficha.

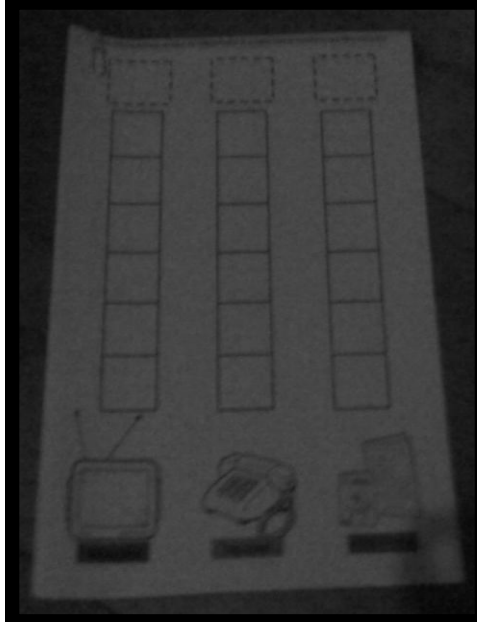




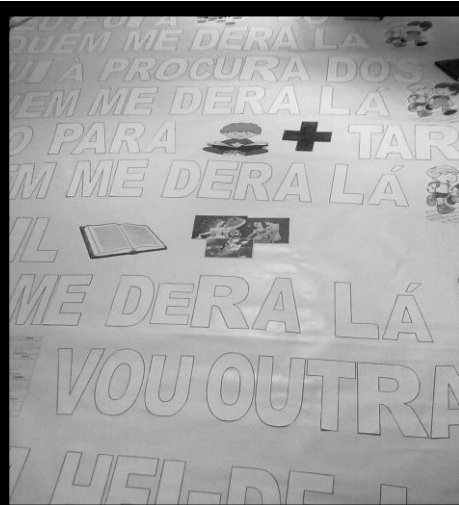
Tabela de dupla entrada sobre “os meios de comunicação que gostam mais”

Tabela construída através de uma cartolina branca de dimensões 60cmx95cm, ilustrada por papel autocolantes de cor laranja, vermelha e preta para delinear os limites da mesma, estando nas suas extremidades os meios de comunicação e no seu interior espaços vazios para a escrita dos algarismos.

Como teve de se escolher um porta-voz para representar o grupo foi neste momento que ficou demonstrado o quanto as crianças queriam explorar o recurso porque todos queriam participar.

As crianças para além de terem de explorar oralmente as conclusões reiteradas das fichas preenchidas pelos elementos do seu grupo, foram escolhidas algumas crianças para registarem esses mesmos elementos por escrito na tabela.

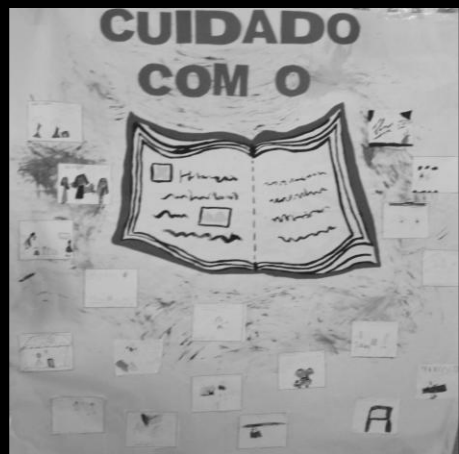
	Flanelógrafo	<p>Recurso constituído por uma parte plana de feltro verde (onde se junta ao corpo do utilizador) e decorada com motivos de borboletas e flores, a parte inferior foi construída por um caixote forrado por papel autocolante laranja onde se podem depositar as imagens da história que se contar. Todo este recurso é suportado por um fio de lãs.</p>	<p>Como neste recurso houve a possibilidade de montar e desmontar imagens rapidamente muitas vezes ao longo do reconto da história foi notória atenção demonstrada pois as crianças queriam ver a imagem que entrava repentinamente e poderia da mesma forma ser retirada.</p>
	Cartões ilustrativos da história “ O ciclo do livro”	<p>Cartões de dimensões A5 e ilustrados com imagens da história do “Ciclo do Livro”, todos plastificados e na composição da sua parte inferior está incutido velcro para poder-se prender as imagens ao flanelógrafo acima apresentado.</p>	<p>Como eram imagens que apresentavam escritores como figuras grandes e bastante expressivas as crianças tiveram hipótese de associarem as funções às características de uma pessoa em concreto, e assim o fizeram pois características como a idade que aparentavam as personagens foram realçadas pelas crianças e comentadas em grande grupo.</p>



Pictograma da canção "A Feira do Livro"

Recurso realizado com papel cenário bege, com dimensões 230cmx160cm, onde constam todas as palavras cantadas na canção "Feira do Livro". As letras da canção estão todas registadas em branco com tamanho grande e onde estão também incrementadas algumas imagens como livros, feira, mais e história.

Como se trata de um recurso de grande dimensão e que ocupava uma grande parte da parede as crianças ficaram muito entusiasmadas mas devido à sua colocação pois estava muito alto, houve dificuldade em acompanhar a letra toda através dos registos do pictograma. A maior potencialidade apresentada neste subsiste no facto de através da imagem de feira, as crianças apreenderem do que realmente se tratava.



Mural "Os cuidados a ter com os livros"

Mural de dimensões 140cmx200cm, construído em papel cenário bege, com a imagem de um livro pintada no interior e com o título apresentado na parte superior com letras de várias cores.

Como a formação do mural estava constituída por um título de "cuidado com o livro" na parte superior, as crianças quiseram desde logo explorar as letras que os constituíam, depois compuseram o mural com grande inspiração e criatividade pois cada uma desenhou diferentes realidades que anteriormente tinham sido discutidas em grande grupo.

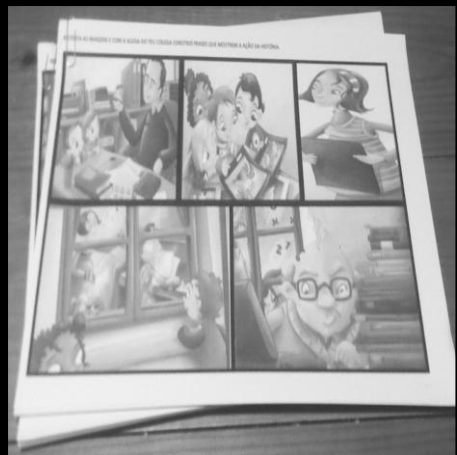


Marcadores  
“O meu livro favorito é...”

Marcadores de livros construídos em cartolina colorida onde consta um desenho de algumas crianças acompanhado pela frase “o meu livro favorito é...”. Na sua parte inferior está uma fita verde e no seu verso não estava nenhuma figura ou desenho pois era um espaço a ser decorado pelas crianças.

As ornamentações dos marcadores foram muito variadas e originais, não havendo repetição dos desenhos e explorando as temáticas que mais lhes agradavam.

Quanto à segunda fase que teria de ser completada em casa, todas as crianças trouxeram registados seus livros favoritos porém nem todos trouxeram o livro para explorar as suas características.



Ficha para sequenciar a história  
“O ciclo do Livro”

Ficha com duas versões onde estão representadas em vários espaços retangulares ou quadráticos as imagens ilustrativas da história do “Ciclo do Livro”, principalmente dos variados escritores apresentados na história.

Apesar dos grupos que elaboraram este trabalho terem sido escolhidos pela estagiária, a cooperação entre estes foi muito satisfatória e a exploração das imagens da história que deviam ser sequenciadas tiveram diversas interpretações mas cada uma obedecia ao contexto correto apresentado anteriormente.

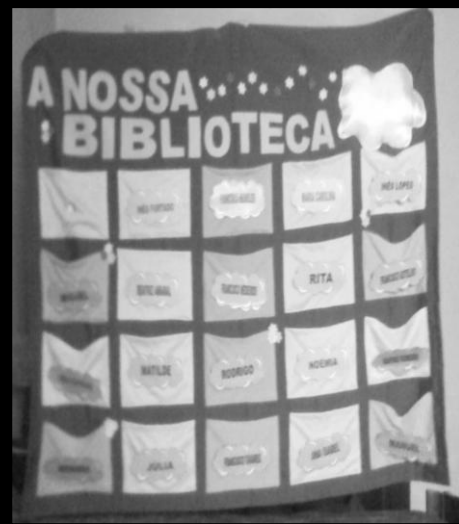


Livros a construir

Livros constituídos na sua parte superior por uma capa e uma contra-capas de cor colorida em cartolina, e na sua parte inferior por algumas folhas em branco. O seu tamanho consta de A1.

Cada criança construiu o seu livro de forma muito cuidada e precisa de modo a transpor para o papel todos os pormenores de um aspeto que tinha apreendido naquela semana sem se esquecer de elementos muito específicos.

Algumas crianças quiseram ver registadas as suas ideias por escrito para assim completarem o seu trabalho e verem veemente concretizado um livro na sua total forma.



A nossa Biblioteca

De dimensões 75cmx125cm em tecido vermelho sangue, apoiado com bastão de madeira e com 20 bolsas também em tecido de cores rosa e verde onde estavam colados os nomes de cada uma das crianças em forma de nuvem azul. O título da “nossa biblioteca” estava em cima a verde acompanhado da decoração de algumas flores coloridas.

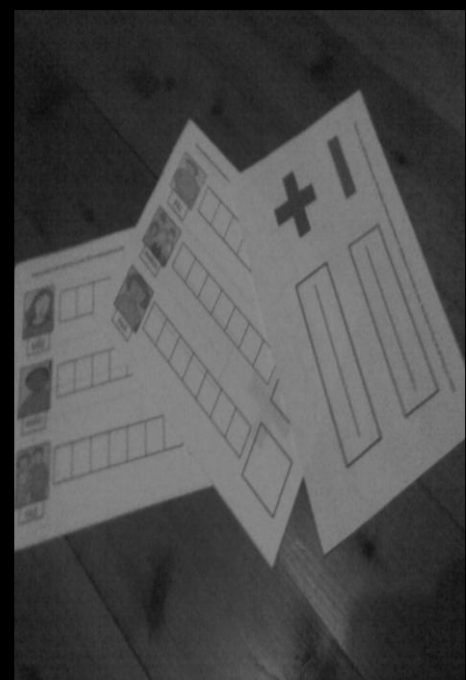

Como a biblioteca foi colocada na sala dois dias antes e estava coberta por plástico suscitou muito interesse e curiosidade toda a semana e depois quando foi descoberta todas as crianças bateram palmas e demonstraram grande alegria por terem uma biblioteca só sua e que poderia ser construída por eles, assim quiseram de imediato realizar livros para completar a biblioteca logo naquele dia.



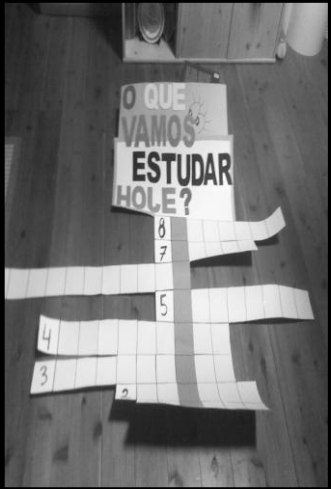
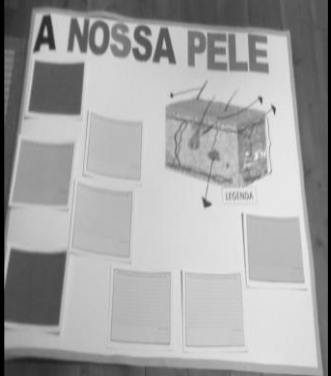
Carinhas contente ou triste

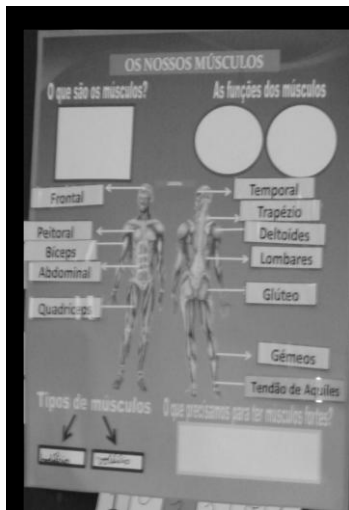
Carinhas vermelhas e verdes, mais conhecidas por smiles, de dimensão 10cmx12cm e forma redonda e plastificados.

As crianças acharam grande interesse e motivaram-se imediatamente a utilizar as carinhas em diversos contextos, porém o objetivo de utilizar este recurso para justificar e aguardar as suas exposições orais não foi muitas vezes projetado pela maioria das crianças. No final da atividade propuseram ainda utilizar este recurso em outros diálogos ou explorações de outras histórias.

	<p>Ficha das palavras maiores e menores</p>	<p>Esta ficha era composta na sua frente por três imagens (numa versão temos pai, pais e irmã e na outra irmãos, mãe e irmão) e por seis quadrados subsequentes, de seguida é apresentado um quadrado maior. No verso da ficha é registado um sinal de menos a vermelho e um sinal de mais a verde com correspondência a um retângulo vermelho e verde com uma linha no seu interior para registo das palavras menores e maiores.</p>	<p>Como a história “As famílias não são todas iguais” projetou grande curiosidade nas crianças, a realização desta ficha também impôs esses mesmos comportamentos. Não ocorrem grandes obstáculos porém as maiores dificuldades encontradas foram a de apreensão dos conceitos maiores e menores e a escrita do algarismo cinco, elementos que foram introduzidos com a intenção de virem a ser trabalhados.</p>
	<p>Cartaz da árvore genealógica</p>	<p>Cartaz de dimensões 180cmx130cm representativo de uma árvore e com a representação dos vários graus de parentesco e de algumas gerações características desta instituição social. No meio da árvore estava registado por escrito o título “árvore genealógica”.</p>	<p>As crianças demonstraram grande alegria ao verem a árvore devido ao aspeto real que esta tinha e alguns conseguiram identificar corretamente o que os ramos daquela árvore simbolizavam, neste caso a ligação dos graus de parentesco.</p>

# **ANEXO 4**

FOTOGRAFIA	TÍTULO	DESCRIÇÃO DO RECURSO	IMPACTO NOS ALUNOS
	<p>Cartaz de sopa de letras “os músculos”</p>	<p>Um cartaz com dimensões de 120 cm x 100 cm, em forma de palavras cruzadas onde as 8 pistas na horizontal. Este recurso foi construído com base numa cartolina branca grande e com cartolinas rosa e verde claras que coladas em cima desta foram desenhados quadrados com medida 6 cm x 6 cm e posteriormente foi escrito o título com letras em cartolinas esponjosas.</p>	<p>Os alunos acharam grande interesse e motivaram-se imediatamente para responder às diversas questões, porém o objetivo era aguardar para que só depois de responderem a todas as questões descobrissem e a maioria destes identificou rapidamente o conteúdo a trabalhar, ou seja, a palavra que se encontrava escondida na vertical.</p>
	<p>Cartaz “A nossa pele”</p>	<p>Este recurso foi feito em cartolina branca com dimensões 110cmx 75cm, com fundo branca e com a imagem da pele legendada no canto superior e com o resto do cartaz vazio com vários textos em folhas coloridas preenchidos pelos diferentes pares de trabalho. Assim foi deixado um grande espaço em branco para serem colados os diferentes textos.</p>	<p>Este cartaz serviu numa primeira fase para a legenda das diferentes partes que constituem a pele e depois para os alunos completarem com textos sobre este mesmo conteúdo. Assim suscitou grande inspiração e todos quiseram participar na atividade e compor o mural com os seus próprios textos</p>



Poster dos Músculos

Este poster tem dimensões 90 cm x 90 cm e foi composto, com uma figura humana no centro do poster para a legenda dos principais músculos e com quatro espaços distintos para a escrita dos diferentes espaços.

Todo este material foi elaborado no programa de computador PowerPoint e posteriormente foi mandado imprimir numa gráfica devido às suas dimensões.

Este foi o primeiro recurso deste tipo que foi apresentado aos alunos, pois foi na primeira intervenção, e despertou nos alunos uma grande motivação para participarem na atividade pois todos queriam preencher os espaços do poster ou então colocar alguma vinheta e mostrarem assim aos colegas que adquiriram todos os conhecimentos lecionados

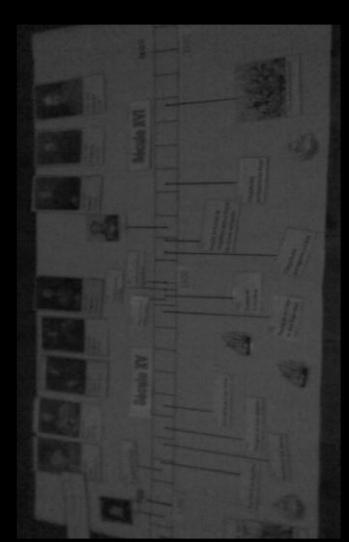



Mural das instituições

Mural de dimensões 190cmx150cm, feito de papel cenário, representativo das variadas instituições locais nos diferentes espaços preenchidos pelos cartazes que foram construídos pelos alunos.

Antes foram desenhados vários retângulos com canetas de marcadores em papel cenário e na parte superior foi colado o título construído em velcro e ainda para terminar foi desenhado com tintas uma imagem de uma cidade.

Os alunos construíram todos os cartazes pequenos que completaram este recurso, em trabalhos de grupo, condensaram as informações mais importantes no mural e assim cada espaço destinado à apresentação de uma instituição referia as informações sobre esta, como a sua função, a sua organização e ainda a disposição do espaço.

	<p>Friso cronológico da 2ª Dinastia</p>	<p>Friso cronológico de dimensões 1 50 cm x 70 cm, em papel cenário com uma linha do tempo desenhada em preto a meio e com velcro colocado nas datas para colar as vinhetas dos reis, das datas e das imagens dos acontecimentos. Este recurso foi colocado em seguimento dos frisos cronológicos construídos pelas minhas colegas com as temáticas das outras dinastias portuguesas.</p>	<p>Os alunos já estavam habituados a interagir com recursos deste tipo porque as minhas colegas estagiárias tinham utilizado frisos de dinastas anteriores às minhas e os alunos entenderam muito bem a forma como este recurso funcionava. Como já tinha sido explícito anteriormente a função de um friso cronológico as próprias crianças preencheram corretamente este recurso.</p>
	<p>Cartaz dos descobrimentos da 2ª Dinastia</p>	<p>Cartaz com dimensões 92 cm x 11 cm em papel branco com o título a preto e branco das descobertas da segunda dinastia e com o mundo representado no centro com indicação dos oceanos e continentes.</p>	<p>Este recurso funcionou como revisão de conteúdos trabalhados no terceiro ano como os oceanos e os continentes e assim este material foi encarado pelos alunos como tal.</p> <p>Para além disso, os alunos animaram-se com o recurso pois tinham um semelhante em formato A4 colado no seu caderno e onde registaram todas as informações</p>



Textos resumo das instituições

Recolher informação dos sites mencionados e depois fazer uma seleção da mais importante e relevante depois de selecionar também algumas imagens e incutir todos estes elementos numa pasta que depois foi imprimida.

Os alunos gostaram de conhecer cada uma destas instituições e muitos deles levaram os textos e as imagens para casa para mostrar aos pais e dar-lhes a conhecer as instituições que muitos poucos já visitaram.





Separadores de livros

Através do programa de computador Microsoft Word criar caixas de texto de preenchimento branco e de linha verde e escrever dentro destas uma dedicatória aos participantes e outra aos vencedores do jogo.

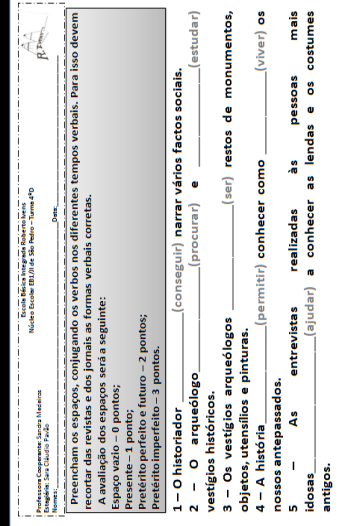
Depois disto imprimi-los e plastifica-los, recortando por fim cada um.

Todos os alunos gostaram muito de receber estes marcadores e não se importaram de uns terem os de vencedores e outros os de participantes pois a recompensa foi bastante proveitosa, sendo que a maioria deles até utilizou o marcador para demarcar as páginas dos trabalhos de casa

	<p>Cartões da lengalenga para o aluno com N.E.E.</p>	<p>A primeira fase de elaboração foi a de seleção das imagens que caracterizavam a história, depois através do PowerPoint criar diversos diapositivos com elas e imprimir em versão folhetos, 2 por folha. Por fim, tive de imprimi-los, plastifica-los e recortá-los.</p>	<p>O Francisco demonstrou estar bastante atento às imagens da história e em interação com professora Margarida ou comigo ria muito quando os cartões iam passando.</p>
	<p>Jogo dos dados sobre os verbos</p>	<p>Jogo construído através de seis dados grandes, três com os verbos a conjugar de cada conjugação e outro com as pessoas do plural e singular, estes foram construídos em cartolina branca posteriormente foram colados autocolantes coloridos com as palavras em cima das suas faces e foram também plastificados. Também tinha três sacos com os tempos verbais e ainda fichas de registo e fichas de correção.</p>	<p>As crianças gostaram muito da atividade quando souberam que se iria realizar em grupos depois quando viram o material ainda ficaram mais motivados pois os dados eram de um tamanho que solicitava atenção para que colaborassem na atividade.</p> <p>Uma criança no final da atividade queria ficar com os dados como viu que isto não era possível destruiu dois dados descolando-os.</p>



tripé e folhas de registo da aprendizagem cooperativa



Jogo de preenchimento dos verbos .

Este tripé em madeira foi pintado de amarelo claro e posteriormente decorado com flores de madeira, assim ele serviu de suporte para um conjunto de folhas em papel cenário que serviam de registo. As folhas foram recortadas com a medida do quadro em madeira que se encontrava na parte detrás do tripé.

Folhas em formato A3 com 10 frases a preencher as lacunas com diferentes tempos verbais e ainda revistas e tesouras para retirarem essas mesmas formas verbais a completar.

Para além disso, estava em anexo um guião de jogo onde todas as regras deste eram explicadas.

Este recurso demonstrou ser uma forma de motivação a todos os alunos para realizarem a sua reflexão. Foi realizado em todos os dias da minha prática e neste todos queriam participar. E no último dia todos os alunos que não tinham participado na rotina disseram que tinham muita pena de não o ter feito.

Os alunos mostraram estar motivados para a atividade por ser em grupo, os alunos desperdiçaram muito tempo a lerem as revistas e contemplarem as imagens e os tipos de textos que não procuraram no tempo previsto o preenchimento das lacunas. Para além disso o espaçamento destas muitas vezes ficou aquém do tamanho das letras que foram encontradas.



Quadros dos poemas visuais

Tripé em madeira de dimensões 30 cm x 13 cm e que servia de apoio a molduras de dimensões 20 cm x 20 cm. Depois foram pintadas de cor azul-escuro outras não foram pintadas, no seu interior estavam cartolinas de dimensões 18 cm x 18 cm. Este era o suporte dos poemas visuais realizados na última intervenção.

Estes quadros serviram de suporte para os poemas visuais construídos que foi uma atividade muito diferente do que se faz habitualmente na rotina destes alunos e que por isso os alunos gostaram tanto.

Quando a estagiária disse que o trabalho final seria levado para casa os alunos mostraram ainda mais afinco na sua elaboração do trabalho.

