



**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**

**ABORDAGENS TRANSVERSAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM  
DA LÍNGUA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO  
ENSINO BÁSICO**

**Vera Filipa de Oliveira Ferreira Alves**

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

**Ponta Delgada, abril de 2015**



**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**

**ABORDAGENS TRANSVERSAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM  
DA LÍNGUA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO  
ENSINO BÁSICO**

**Vera Filipa de Oliveira Ferreira Alves**

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 Susana Mira Leal.

**Ponta Delgada, abril de 2015**

Ao meu Pai.

Porque me ensinou que "não há caminho. O caminho faz-se a caminhar" (António Machado).

Porque, apesar das inúmeras adversidades que teve de ultrapassar, me relembra, todos os dias, que "a vida é um risco que vale a pena ser vivido".

Porque é um homem íntegro, corajoso, justo e bondoso. Por isso, um exemplo que devo seguir.

## **AGRADECIMENTOS**

Muitos foram aqueles que contribuíram para a realização do presente relatório de estágio, na medida em que, direta ou indiretamente, me incentivaram e ajudaram ao longo deste árduo processo.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à minha família.

Aos meus pais, pelo esforço que fizeram para investir na minha educação e por todas as oportunidades de formação que me proporcionaram.

À minha mãe por me ter ajudado na conceção dos vários materiais pedagógicos.

Ao meu pai que me acompanhou ao longo do processo, partilhando ideias e situações que viveu enquanto professor no ativo.

Ao meu irmão que, silenciosamente, sempre me apoiou e compreendeu o meu potencial.

À Professora Doutora Susana Mira Leal, orientadora deste Relatório de Estágio, pela sua exigência e rigor. Os seus conselhos e sugestões tornaram este trabalho indubitavelmente muito melhor.

A todos os professores da minha licenciatura e mestrado que me deram as ferramentas essenciais à minha formação.

Às escolas EB1/JI Cecília Meireles e EB1/JI de Matriz e a todos os seus colaboradores, que possibilitaram a realização dos meus estágios pedagógicos. A minha gratidão é extensiva a todas as crianças, pois com elas aprendi a ensinar.

À minha amiga e confidente, a professora Margarida Freire de Andrade, por fomentar o gosto pela aprendizagem da língua materna e pelo empenho demonstrado na revisão deste trabalho.

À Patrícia Almeida e à Rita Teves, minhas companheiras da licenciatura, pelo carinho, paciência e incentivo demonstrados.

À Beatriz Costa, minha companheira de mestrado, pelas ideias partilhadas, pelos risos e pelo apoio.

Um eterno obrigada a todos e a todas.

## RESUMO

No nosso cotidiano, a Língua Materna desempenha um relevante papel, na medida em que, através dela, é possível realizar todas as interações orais e escritas, assumindo-se, portanto, como indispensável na comunicação entre sujeitos.

Neste sentido, é necessário proceder-se a uma reflexão séria e profunda sobre as potencialidades que a Língua Materna apresenta no campo da educação, sublinhando a sua importância no desenvolvimento de competências essenciais ao processo de aprendizagem das crianças, enquanto elemento transversal a todas as áreas e domínios do conhecimento.

Conscientes da potencialidade de uma abordagem transversal da Língua Materna para o processo de aprendizagem, o presente Relatório de Estágio apresenta diversas estratégias pedagógicas de ensino da Língua Materna numa perspectiva transversal ao currículo, inspiradas tanto nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, programas e demais documentos orientadores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, como em estudos e literatura da especialidade.

Neste sentido, o desenvolvimento deste trabalho teve por base os seguintes objetivos educacionais e de pesquisa: Desenvolver competências de comunicação oral e escrita a propósito de temas/ conteúdos na área do Conhecimento do Mundo; Promover a consciência fonológica e a compreensão oral e escrita a partir da exploração de canções, lengalengas, jogos rítmicos, em articulação com o domínio da expressão musical; Estimular a compreensão oral de textos através de atividades de expressão dramática e plástica (no âmbito da Educação Pré-Escolar); Potenciar o desenvolvimento de competências de expressão oral e compreensão escrita através de atividades de expressão dramática e plástica; Incentivar a explicitação oral e escrita de processos e raciocínios na resolução de problemas matemáticos e Promover a pesquisa e a produção escrita como forma de aprofundar/desenvolver temáticas no âmbito do estudo do meio (no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico).

Tais objetivos orientaram a nossa ação nos estágios realizados em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico e possibilitaram a análise crítica de algumas atividades realizadas, permitindo-nos concluir que a transversalidade da língua materna assumiu grande relevo nas práticas educativas supervisionadas, contribuindo para o

desenvolvimento de competências linguísticas essenciais ao processo de ensino/aprendizagem.

**Palavras Chave:** Transversalidade da Língua Materna – Educação Pré-Escolar – 1.º Ciclo do Ensino Básico

## **ABSTRACT**

In our daily life, mother tongue plays an important role, in the way that allows us to perform oral and written interactions, being considered, therefore, as an essential factor in communication between individuals.

In this circumstance, it is relevant to accomplish a serious and deep reflection about mother tongue potentialities in the educational field, emphasizing its importance to the improvement of essential skills, in all areas of knowledge, in children learning process.

Aware of the potential of a transversal approach to mother tongue for the learning process, this Training Report presents several pedagogical strategies of mother tongue teaching in a transversal perspective, inspired both by preschool education curriculum guidelines, as 1<sup>st</sup> cycle of basic education programs and guiding documents, as well as in revisions and specialized literature.

In this context, the development of this work was based on the following educational and research goals: to develop both oral communication and writing skills considering themes / contents on World Knowledge area; to promote phonological awareness and oral and written comprehension through songs, rhymes, rhythm games combined with musical expression; to stimulate oral comprehension of texts through dramatic and artistic expression activities (within the preschool education); to promote the development of speaking skills and reading comprehension throughout dramatic and artistic expression activities; to encourage oral explanation and writing about the reasoning procedures occurred during the process of solving mathematical problems; to support research and written production as a way to expand / develop themes concerning environmental study (in the 1<sup>st</sup> cycle of basic education).

These goals, which have guided our training practice in pre-school education and in the 1<sup>st</sup> cycle of basic education, allow us to make a critical assessment about some activities that we had proposed. As a result, we can conclude that mother tongue assumes undoubtedly a great value regarding the development of language skills which are essential to the teaching / learning process.

**Key words:** Transversal approach to mother tongue - Preschool Education - 1<sup>st</sup> Cycle Basic Education

## ÍNDICE GERAL

<b>AGRADECIMENTOS.....</b>	<b>i</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>ii</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>iv</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO I - A LINGUAGEM COMO PALCO DE INTERAÇÕES ENTRE O EU, O OUTRO E O MUNDO.....</b>	<b>16</b>
Introdução.....	16
1.1 Comunicar: uma opção, ou uma necessidade?.....	16
1.2 Da Comunicação à Aprendizagem: a transversalidade da língua.....	19
Síntese.....	22
<b>CAPÍTULO II - A LÍNGUA PORTUGUESA ATRAVÉS DO CURRÍCULO ESCOLAR.....</b>	<b>23</b>
Introdução.....	23
2.1. O Papel do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico na gestão do currículo.....	23
2.2. Na Educação Pré-Escolar.....	30
2.2.1. Interação entre a Língua Portuguesa e as Expressões.....	30
2.2.2. Interação entre a Língua Portuguesa e a Formação Pessoal e Social.....	37
2.2.3. Interação entre a Língua Portuguesa e o Conhecimento do Mundo.....	39
2.2.4. Interação entre a Língua Portuguesa e a Matemática.....	41
2.3. No 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	43
2.3.1. Interação entre a Língua Portuguesa e o Estudo do Meio.....	43
2.3.2. Interação entre a Língua Portuguesa e a Matemática.....	48
2.3.3. Interação entre a Língua Portuguesa e a Cidadania.....	50
2.3.4. Interação entre a Língua Portuguesa e as Expressões.....	52
Síntese.....	57
<b>CAPÍTULO III - ABORDAGENS TRANSVERSAIS AO ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA REALIZADOS NOS ESTÁGIOS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....</b>	<b>58</b>
Introdução.....	58
3.1. A formação de educadores e professores.....	58

3.2. O processo de investigação da ação docente: da recolha à análise dos dados.....	61
3.3. A ação educativa na Educação Pré-Escolar.....	69
3.3.1. O contexto.....	69
3.3.2. Atividades realizadas na Educação Pré-Escolar.....	74
3.4. A ação educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	89
3.4.1. O contexto.....	89
3.4.2. Atividades realizadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	91
Síntese.....	105
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>114</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>125</b>

## ÍNDICE DE GRÁFICOS E TABELAS

<b>Gráfico 1</b> - Representação do número de vezes que a LOAE interage com as outras áreas.....	77
<b>Gráfico 2</b> - Representação do número de vezes que a LP interage com as outras áreas.....	95
<b>Tabela 1</b> - Sistema de categorias da Prática Educativa Supervisionada I.....	65
<b>Tabela 2</b> - Sistema de categorias da Prática Educativa Supervisionada II.....	66
<b>Tabela 3</b> - Atividades realizadas em Prática Educativa Supervisionada I e áreas foco e associadas.....	76
<b>Tabela 4</b> - Atividades realizadas em Prática Educativa Supervisionada II e áreas foco e associadas.....	94

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Planta da sala de atividades na qual decorreram as intervenções pedagógicas da Prática Educativa Supervisionada I.....	71
<b>Figura 2</b> - Adaptação da lengalenga "Quem está no telhado?" .....	78
<b>Figura 3</b> - <i>Puzzle</i> de grafemas.....	80
<b>Figura 4</b> - Reconto da história "O Verdadeiro Significado da Páscoa" .....	82
<b>Figura 5</b> - Uma das ilustrações da história "João e o Pé de Feijão Mágico" .....	86
<b>Figura 6</b> - Exemplo de uma incorreta memorização da ordem dos grafemas que constituem o nome próprio.....	87
<b>Figura 7</b> - Exemplo de uma correta memorização da ordem dos grafemas que constituem o nome próprio.....	87
<b>Figura 8</b> - Ficha de matemática: numerar animais mediante som onomatopaico escutado - primeiro exemplo.....	87
<b>Figura 9</b> - Ficha de matemática: numerar animais mediante som onomatopaico escutado - segundo exemplo.....	87
<b>Figura 10</b> - Postal de Páscoa - primeiro exemplo.....	88
<b>Figura 11</b> - Postal de Páscoa - segundo exemplo.....	88
<b>Figura 12</b> - Planta da sala de atividades na qual decorreram as intervenções pedagógicas da Prática Educativa Supervisionada II.....	89
<b>Figura 13</b> - Construção da letra da canção "Indo eu, indo eu" .....	98
<b>Figura 14</b> - Cartaz: Como realizar uma experiência.....	99
<b>Figura 15</b> - Álbum informativo.....	102
<b>Figura 16</b> - Reescrita de um poema criado por uma aluna e sua ilustração com tintas e cotonetes.....	103

## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>ANEXOS A</b> - Unidades de Registo da Prática Educativa Supervisionada I.....	126
<b>Anexo A1</b> - Excerto do meu Diário de Observações relativamente à atividade da leitura imagética da lengalenga "Quem está no telhado?" .....	126
<b>Anexo A2</b> - Excerto do meu Diário de Observações relativamente ao aquecimento da aula de expressão físico - motora.....	126
<b>Anexo A3</b> - Fantoches de vara.....	127
<b>Anexo A4</b> - Excerto do meu Diário de Observações relativamente ao teatro de fantoches realizado pelo grupo.....	127
<b>Anexo A5</b> - Excerto do meu Diário de Observações relativamente ao diálogo realizado com o grupo relativamente aos diferentes tipos de família.....	128
<b>Anexo A6</b> - Cubos com imagens para definir as personagens e local de ação de uma história.....	128
<b>Anexo A7</b> - Excerto do meu Diário de Observações relativamente à história criada pelo grupo.....	129
<b>Anexo A8</b> - Excerto do meu Diário de Observações relativamente à leitura da história "João e o Pé de Feijão Mágico" .....	130
<b>Anexo A9</b> - Roda cantada "Olha o bichinho" .....	130
<b>ANEXOS B</b> - Unidades de Registo da Prática Educativa Supervisionada II.....	131
<b>Anexo B1</b> - Excerto do meu Diário de Observações relativamente à visualização de edifícios de Ponta Delgada, na I intervenção.....	131
<b>Anexo B2</b> - Excerto do meu Diário de Observações relativamente à resolução de problemas de subtração, na I intervenção.....	131
<b>Anexo B3</b> - - Excerto do meu Diário de Observações relativamente à exploração do Cartaz: Como realizar uma experiência.....	132
<b>Anexo B4</b> - Resolução de um problema seguindo o Método de Polya.....	133
<b>Anexo B5</b> - "Ficha: para ti o que é cooperar?". Primeiro exemplo.....	134
<b>Anexo B6</b> - "Ficha: para ti o que é cooperar?". Segundo exemplo.....	135
<b>Anexo B7</b> - Composição "A minha rotina diária". Primeiro exemplo.....	136
<b>Anexo B8</b> - Composição "A minha rotina diária". Segundo exemplo.....	137

## INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio incide sobre as unidades curriculares Prática Educativa Supervisionada I e Prática Educativa Supervisionada II, as quais contemplaram os estágios pedagógicos em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente.

Terminada a componente das Práticas Educativas Supervisionadas e, atendendo à legislação em vigor, segundo a qual só é conferido o grau de Mestre a quem executar "Uma dissertação de natureza científica ou um trabalho de projeto, originais e especialmente realizados para este fim, ou um estágio de natureza profissional objeto de relatório final, consoante os objetivos específicos visados, nos termos que sejam fixados pelas respetivas normas regulamentares" (Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto, capítulo III, artigo 20.º, ponto 1, alínea b), procedeu-se à elaboração do presente Relatório de Estágio.

Neste contexto, realizaram-se dois estágios pedagógicos, os quais foram cumpridos em duas instituições de ensino, ambas pertencentes ao concelho de Ponta Delgada. O primeiro estágio, que incidiu sobre a Educação Pré-Escolar, foi realizado numa escola da freguesia da Fajã de Cima; o segundo estágio, realizado com uma turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi efetuado na freguesia da Matriz.

É de salientar a importância dos estágios realizados, porquanto permitiram a mobilização de todo o conhecimento adquirido na Licenciatura em Educação Básica e no decorrer do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ambas as experiências não só contribuíram para o enriquecimento da formação inicial, na medida em que se estabeleceu contacto com a realidade educativa, como também para uma efetiva recolha de dados relativos ao estudo que será abordado.

Sabendo que a transversalidade da língua materna ocupa um lugar de extrema relevância no processo de ensino/ aprendizagem das diversas áreas e domínios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o presente Relatório de Estágio pretende demonstrar e confirmar a importância da transversalidade da Língua Materna, tendo em conta as várias competências que são desenvolvidas naqueles níveis educativos.

Para o efeito, definimos os seguintes objetivos de trabalho:

Na Educação Pré-Escolar:

- a) Desenvolver competências de comunicação oral e escrita a propósito de temas/ conteúdos na área do Conhecimento do Mundo;
- b) Promover a consciência fonológica e a compreensão oral e escrita a partir da exploração de canções, lengalengas, jogos rítmicos, em articulação com o domínio da expressão musical;
- c) Estimular a compreensão oral de textos através de atividades de expressão dramática e plástica.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico:

- a) Potenciar o desenvolvimento de competências de expressão oral e compreensão escrita através de atividades de expressão dramática e plástica;
- b) Incentivar a explicitação oral e escrita de processos e raciocínios na resolução de problemas matemáticos;
- c) Promover a pesquisa e a produção escrita como forma de aprofundar/desenvolver temáticas no âmbito do estudo do meio.

Deste modo, o presente Relatório de Estágio encontra-se organizado em três capítulos. Assim, no primeiro, intitulado "A Linguagem como palco de interações entre o eu, o outro e o mundo", pretende-se enfatizar a linguagem enquanto meio de comunicação essencial à nossa vida de seres falantes. Partindo deste princípio é sublinhada a importância de potenciar a transversalidade da língua materna em todos os níveis educativos.

No segundo capítulo, designado "A Língua Portuguesa através do currículo escolar", evidencia-se a transversalidade da língua, no processo de ensino/aprendizagem, através dos documentos curriculares para a Educação Pré-Escolar e para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresentando-se as linhas que orientam os educadores de infância e os professores do 1.º Ciclo na exploração da natureza transversal da língua materna.

No terceiro e último capítulo, denominado, "Abordagens transversais ao ensino/aprendizagem da língua nos estágios na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico", apresenta-se a componente metodológica subjacente à elaboração de um estudo quantitativa e qualitativo, o qual só foi possível concretizar através da recolha de dados durante os estágios realizados.

Neste sentido, o Capítulo III registra não só a caracterização dos diversos contextos presentes nos estabelecimentos de ensino, onde decorreram os supracitados estágios, mas também a explicitação de algumas atividades realizadas, as quais procuram refletir as abordagens transversais adotadas nos vários domínios e áreas de conhecimento.

Por último, serão apresentadas algumas considerações finais, que encerrarão o presente Relatório de Estágio, seguindo-se as referências bibliográficas, que explicitam a literatura consultada durante a elaboração deste Relatório de Estágio e alguns anexos que permitirão ilustrar algumas situações da nossa prática educativa supervisionada.

# **CAPÍTULO I - A LINGUAGEM COMO PALCO DE INTERAÇÕES ENTRE O EU, O OUTRO E O MUNDO**

## **Introdução**

Neste capítulo introdutório, pretende-se mostrar o impacto da linguagem na vida quotidiana, já que é através dela que um determinado grupo constrói um leque de definições sobre a realidade em que vive, que o experimenta e o comunica a outrem, pois, como defendem Hohmann e Weikart (2009, p. 524), "Somos seres sociais e a linguagem permite-nos estabelecer e manter relações com os outros".

Posteriormente, refletir-se-á sobre as potencialidades da linguagem e da Língua Materna, especificamente, no campo educativo, enfatizando a relevância da sua transversalidade em todos os níveis de ensino.

### **1.1 Comunicar: uma opção, ou uma necessidade?**

Desde o seu nascimento que o Homem comunica seja para transmitir informação, seja para receber informação. É através desta comunicação que o sujeito interage com o mundo, se integra numa determinada sociedade e vive de acordo com um dado padrão social.

No entanto, há que colocar uma questão pertinente: será a comunicação uma opção, ou uma necessidade?

Como é fácil verificar, um bebé não sabe interagir através da linguagem dita falada; no entanto, ele comunica através de gestos, de expressões faciais e de sons cabendo aos progenitores, e demais adultos que o rodeiam, a interpretação daqueles sinais, tendo em vista assegurar as condições necessárias à sua sobrevivência, como, por exemplo, comida, conforto e segurança (Bowlby, 1989).

Com o passar do tempo, a criança desenvolve-se física e cognitivamente, aprende a comunicar verbalmente e utiliza a comunicação para fins que lhe são fundamentais, o que equivale a dizer, para criar a sua identidade, para socializar e para elaborar ideias ou construir opiniões.

À medida que a criança adquire a sua Língua Materna, vai apreendendo aspetos sociais e culturais do meio em que está inserida, o qual passa também a estar reforçado

através da linguagem. Assim, verifica-se que, se por um lado a linguagem é definida pela sociedade, por outro, esta é reforçada e reconstruída por cada falante.

A este propósito, Ansart (1978, pp. 21 - 22) define o imaginário social como o “conjunto coordenado de representações criado por uma sociedade, por meio do qual ela se reproduz e que designa em particular o grupo a ele próprio, distribui as identidades e os papéis, expressa as necessidades coletivas e os fins a alcançar”. Neste âmbito, muitos estudiosos apontam a Linguagem como uma forma de tradução de um pensamento íntimo em linguagem dita coletiva, para que seja compreendida pelo grupo.

Deste modo, pode-se, desde já, afirmar que existe uma linguagem interior, uma linguagem íntima e pessoal, que é utilizada antes da linguagem dita social. Esta linguagem pessoal surge sob a forma de pensamento, sendo apenas ouvida pelo indivíduo, que a debate consigo próprio. Se "O pensamento utiliza a linguagem, sobretudo a interior (aquela que está unicamente a[o] serviço do pensamento, sem a finalidade de comunicar" (Castro, 2002, p. 21), então, pensar é uma forma de comunicar, só que conosco próprios. Sendo o pensamento uma construção tão pessoal e tão íntima, ele refletir-se-á, necessariamente, na construção da nossa identidade - "denominação dada às representações e sentimentos que o indivíduo desenvolve a respeito de si próprio, a partir do conjunto de suas vivências" (Bock, 1995, p. 136).

Como se pode verificar, a comunicação surge em diversas situações, seja para elaborar e discutir um pensamento consigo próprio, seja para interagir com o mundo que nos rodeia. Se um indivíduo pensa e comunica com o outro, é legítimo afirmar-se que, através deste processo, o sujeito aprende e ensina, desenvolvendo, assim, a sua capacidade cognitiva. Então, a linguagem serve para adquirir e compreender o conhecimento. A este propósito, Fonseca (1989, p. 63) comenta:

A língua constitui, na verdade, não apenas o instrumento mas sobretudo a raiz e o ponto de referência fundamental da construção do conhecimento e do exercício das actividades culturais. Nela se contém e nela e por ela continuamente se afirma e se renova, através da pluralidade dos discursos em que actualiza, a memória cultural de cada comunidade.

Neste âmbito, a linguagem não é só a nossa base, enquanto indivíduos singulares que estabelecem contactos com outrem, mas é também o alimento cognitivo do Homem, perspectivado como um ser que pensa, que comunica e que age mediante o que

lhe foi comunicado (seja pelo seu intelecto, seja por terceiros), cresce e modifica a realidade, de acordo com as novas informações que vai adquirindo.

Assim, para Rondal *et al* (2003, p. 20)

a produção de uma mensagem linguística consiste em ir da ideia à realização vocal de uma sequência canônica de lexemas. A compreensão é a série de operações que, a partir de um enunciado, permite reencontrar a ideia de partida.

De acordo com aqueles autores, verifica-se que a "produção" se refere à expressão oral, ou seja, à fala, que partindo de um pensamento, tem de chegar à sua exposição verbalizada. De qualquer modo, Lentin (1981) alerta para o facto que a comunicação verbal não é a única forma de comunicação.

No entanto, segundo Rondal *et al* (2003, p. 20), "Ao contrário do que poderia parecer inicialmente, a compreensão da linguagem não é simplesmente a operação inversa à produção". Efetivamente, são necessários vários mecanismos mentais que, ao trabalharem em articulação, descodificam a mensagem oral enunciada pelo emissor e a transformam em informações compreensíveis ao destinatário.

Neste âmbito, a "compreensão envolve a recepção e decifração de uma cadeia fónica e respectiva interpretação" (Sim-Sim, 2004, p. 16), pelo que se conclui que a expressão e a compreensão orais funcionam em conjunto, vale dizer, um emissor emite uma mensagem oral e o destinatário é quem a recebe, descodifica e apropria-se da mesma para se tornar ele próprio, logo de seguida, um emissor de informações orais.

Mas afinal o que é comunicar? Para Caetano e Rasquilha (2007, pp. 19 - 20) "é o cimento do progresso humano, estando, portanto, inerente a todas as estruturas socioeconómicas do presente, bem como à construção de códigos gerados no seio dos grupos sociais de pertença, que legitimam modelos culturais em contínua transformação".

Perante esta definição, é legítimo afirmar que é através da comunicação que uma criança aprende a aprender-se, aprende sobre e com os outros e aprende conteúdos do mundo que a rodeia. A criança está, pois, constantemente a aprender, já que é através da comunicação que constrói o presente, que será a base do seu futuro.

Tudo isto nos remete à nossa questão inicial: será a comunicação uma opção ou uma necessidade? A resposta é simples. Comunicar é uma necessidade permanente do ser humano. Deste modo, não é possível dissociar o Homem da linguagem, pois "se a Linguagem se constitui ela mesma como definição do Homem, nem o Homem pode

conceber-se sem Linguagem, nem a Linguagem pode ser concebida sem o Homem" (Mira Leal, 2000, p. 15).

Seguidamente, explorar-se-á não só o impacto da Língua Materna no desenvolvimento cognitivo da criança, mas também a forma como ela é transversal a todo o conhecimento.

## **1.2 Da Comunicação à Aprendizagem: a transversalidade da língua**

Como já foi devidamente explanado, a linguagem tem uma presença perene na vida do Homem e assume um papel fulcral na comunicação.

Não obstante, é necessário ter-se em conta que o domínio da linguagem é uma competência em constante desenvolvimento, que emerge de gestos, expressões e sons e que, com o passar do tempo, se expande e se complexifica até se transformar num elemento capaz de elaborar o conhecimento. É precisamente neste nível que a escola assume o papel de comunicar para ensinar.

Neste âmbito, Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p. 11) defendem que na "vida da criança, a comunicação, linguagem e conhecimento são 3 pilares de desenvolvimento simultâneo, com um pendor eminentemente social e interactivo". Assim, caberá à escola, através de um processo interativo e comunicativo, definir e favorecer a aquisição dos conhecimentos válidos e relevantes para os diferentes níveis de ensino.

Reforçando a importância da interação comunicativa, Berlo (citado por Fachada, 2010, p. 73) afirma:

Quando duas pessoas interagem, põem-se no lugar da outra, procuram perceber o mundo como a outra o percebe, tentam predizer como a outra responderá. A interacção envolve a adopção de papéis, o emprego mútuo das capacidades empáticas. O objectivo da interacção é a fusão da pessoa e do outro, a total capacidade de antecipar, de predizer e comportar-se de acordo com as necessidades conjuntas da pessoa e do outro.

Como já foi referido, a escola detém a função de ensinar, atendendo sempre ao nível escolar dos alunos. Nesta instituição, destacam-se dois elementos: o educador/professor e o aluno, cada um dos quais com um importante papel a desempenhar. O educador/professor representa aquele que é capaz de proporcionar aos alunos tarefas e atividades passíveis de os conduzir à aquisição do conhecimento. Para

Pessanha (2001), cabe ao educador/ professor a seleção e a elaboração dos materiais didáticos mais adequados ao processo de ensino/ aprendizagem, ou seja, materiais eficazes e significativos para os alunos alcançarem o sucesso escolar.

Se tendo o educador/ professor a missão/ tarefa de ensinar um leque de conteúdos e processos, este terá de seguir uma via fiável, que tenha como base uma comunicação eficaz, a fim de chegar a todos os alunos. Assim, necessitará de recorrer à linguagem (verbal e não verbal), utilizando-a como um caminho garantido para o sucesso escolar. A Língua Materna assume-se, pois, como um fio condutor na aprendizagem das diversas áreas curriculares. Neste sentido, "promover a aprendizagem do Português é uma responsabilidade curricular transversal" (Alonso *et al*, 2011, p. 48), sendo fundamental potenciar o facto de "a disciplina da Língua Portuguesa desempenha[r] um papel fundamental no desenvolvimento de competências gerais na transversalidade disciplinar" (Ministério da Educação, 2001, p. 31).

Num dos documentos de desenvolvimento do currículo no Ensino Básico, o *Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais*, apesar de revogado, constava uma afirmação cuja validade se mantém: "o domínio da língua portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar, profissional e no exercício pleno da cidadania" (Ministério da Educação, 2001, p. 31).

Neste contexto, é necessário potenciar a aprendizagem da Língua Portuguesa como um instrumento privilegiado para promover a aprendizagem e a compreensão das diversas áreas curriculares. Nesta ordem de ideias, Valadares (2003, p. 13) defende que "tendo em conta que toda a experiência escolar é, em larga medida, uma experiência linguística e que os alunos precisam de desenvolver capacidades para funcionar, efectivamente, com a língua escrita e falada, então temos de assumir as tarefas de educação linguística como projecto colectivo, transversal", pois, apenas "desenvolvendo capacidades a nível de leitura, compreensão e expressão orais e escritas, em Língua Portuguesa, os alunos estarão aptos a construir a sua aprendizagem, em processos significativos, noutras áreas, e a alcançar o sucesso escolar e social" (Valadares, 2003, p. 31).

Acresce, como regista a Lei de Bases do Sistema Educativo, que "o ensino aprendizagem da língua materna deve ser estruturado de forma a que as outras componentes curriculares do ensino básico e secundário contribuam de forma

sistemática para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em Português" (Decreto-Lei nº 46/86, de 14 de outubro, alterado pela Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto, artigo 50, ponto 7).

Comumente, na educação, o termo transversalidade é confundido com interdisciplinaridade, pelo que é imprescindível proceder à distinção entre os dois conceitos.

A interdisciplinaridade visa romper com a barreira existente entre áreas disciplinares, procurando o conhecimento, através de uma espécie de vínculo entre disciplinas; a transversalidade, por sua vez, assume que uma área se encontra, indireta ou diretamente, presente nas restantes áreas disciplinares.

Para Bellini e Ruiz (1998) existe interdisciplinaridade quando se verifica uma interação entre várias disciplinas com vista à resolução de uma dada questão. Por sua vez, Yus (1998, p. 17) regista que a transversalidade diz respeito a :

um conjunto de conteúdos educativos e eixos condutores da actividade escolar que, não estando ligados a nenhuma matéria particular, pode se considerar que são comuns a todas, de forma que, mais do que criar novas disciplinas, acha-se conveniente que seu tratamento seja transversal num currículo global da escola.

Sá (2012) salienta a importância da transversalidade da Língua Portuguesa no ensino e na aprendizagem de vastas áreas curriculares, pois o desenvolvimento de competências comunicacionais contribui para a aprendizagem em outras áreas disciplinares. Para além disso, as outras áreas também têm um papel na promoção do desenvolvimento das competências comunicacionais dos alunos.

Tendo este Relatório de Estágio como objetivo primordial a reflexão acerca da Língua Portuguesa, enquanto área que se assume transversal a todas as outras, é importante realçar que o atual currículo, da Educação Pré-Escolar e do ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, evidencia o papel relevante que a Língua Portuguesa assume no processo de aprendizagem.

Assim, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 66) consideram que "uma abordagem transversal da língua portuguesa deverá estar presente em todos os conteúdos". O programa de Português para o Ensino Básico também sublinha a importância da Língua Materna em todo o processo de aprendizagem, referindo que "a aprendizagem do português está directamente relacionada com a

questão do sucesso escolar, em todo o cenário curricular do Ensino Básico e mesmo, naturalmente, antes e para além dele" (Reis, 2009, p. 13).

Tendo em consideração este contexto, convém colocar, agora, uma questão: de que forma é que o Português está presente nas restantes áreas? Se se está a lecionar matemática, ou educação físico-motora, como se operacionalizam questões intrínsecas à língua?

Como se verá, seguidamente, a língua assume diversas "formas", sendo através delas que não só marca a sua presença em todas as áreas curriculares, como também garante o sucesso escolar.

## **Síntese**

Neste primeiro capítulo, evidencia-se a necessidade de comunicação do Homem, porquanto apenas há troca de informação, se houver comunicação. Deste modo, alerta-se para a importância da transversalidade da Língua Materna em todo o processo de ensino/ aprendizagem, uma vez que o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (na Educação Pré-Escolar) e a disciplina de Língua Portuguesa (no 1.º Ciclo do Ensino Básico) devem ser considerados, pelos educadores e professores, como uma via para garantir o sucesso escolar das crianças em todas as áreas do conhecimento.

No capítulo que a seguir se apresenta, aprofundar-se-á o papel da transversalidade da língua materna nas várias áreas e domínios tanto nas Orientações Curriculares para o Pré-Escolar, como nos programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

## **CAPÍTULO II - A LÍNGUA PORTUGUESA ATRAVÉS DO CURRÍCULO ESCOLAR**

### **Introdução**

Como já foi explicitado, a Língua Portuguesa assume uma grande relevância no desenvolvimento de competências presentes na aprendizagem das crianças, ao longo do seu percurso educativo, tornando-se transversal a todas as áreas.

Embora os documentos curriculares reforcem amiúde a importância da transversalidade, a verdade é que na prática educativa nem sempre é devidamente assinalada, uma vez que em cada área são lecionados diversos conteúdos com diferentes propósitos.

Neste capítulo, percorrer-se-á os documentos curriculares para a Educação Pré-Escolar e para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, a fim de se evidenciar as orientações ali presentes e as que se destinam, respetivamente, aos educadores de infância e aos professores do 1.º Ciclo, com vista ao aproveitamento da natureza transversal da Língua Materna para a promoção da aprendizagem, em diálogo com a literatura na área.

### **2.1. O Papel do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico na gestão do currículo**

A Educação Pré-Escolar, emergiu nos meados do século XX e caracterizava-se, então, por ser "um pequeno mercado de trabalho, constituído por uma rede incipiente de jardins-de-infância, maioritariamente de titularidade privada e claramente excluída do sistema educativo formal" (Afonso & Canário, 2002, p. 15). Naquele tempo, o exercício do papel de educador estava exclusivamente reservado à mulher que, deste modo, passou "de educadora do lar a educadora profissional" (Vilarinho, 2000, p. 100).

Na atualidade, a Educação Pré-Escolar antecede a escolaridade obrigatória, não visando a preparação para a escolaridade obrigatória, mas perspetivando-se como um contributo para uma educação ao longo da vida, devendo, contudo, proporcionar condições às crianças para abordarem com sucesso a etapa seguinte (Ministério da Educação, 1997, p. 17).

Assim, cabe ao educador de infância organizar o espaço que tem disponível e dinamizar os materiais, "concebendo-os como recursos para o desenvolvimento

curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas" (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, capítulo II, ponto 2, alínea a).

Educar pressupõe, necessariamente, comunicar, pois como regista o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto (capítulo III), as competências e os conhecimentos previstos no currículo são adquiridos através da expressão e da comunicação, na medida em que o educador de infância

- a) Organiza um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interação com os adultos e com as outras crianças;
- b) Promove o desenvolvimento da linguagem oral de todas as crianças, atendendo, de modo particular, às que pertencem a grupos social e linguisticamente minoritários ou desfavorecidos;
- c) Favorece o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita, através de actividades de exploração de materiais escritos;
- d) Promove, de forma integrada, diferentes tipos de expressão (plástica, musical, dramática e motora) inserindo-os nas várias experiências de aprendizagem curricular;
- e) Desenvolve a expressão plástica utilizando linguagens múltiplas, bidimensionais e tridimensionais, enquanto meios de relação, de informação, de fruição estética e de compreensão do mundo;
- f) Desenvolve actividades que permitam à criança produzir sons e ritmos com o corpo, a voz e instrumentos musicais ou outros e possibilita o desenvolvimento das capacidades de escuta, de análise e de apreciação musical;
- g) Organiza actividades e projectos que, nos domínios do jogo simbólico e do jogo dramático, permitam a expressão e o desenvolvimento motor, de forma a desenvolver a capacidade narrativa e a comunicação verbal e não verbal;
- h) Promove o recurso a diversas formas de expressão dramática, explorando as possibilidades técnicas de cada uma destas;
- i) Organiza jogos, com regras progressivamente mais complexas, proporcionando o controlo motor na actividade lúdica, bem como a socialização pelo cumprimento das regras;
- j) Promove o desenvolvimento da motricidade global das crianças, tendo em conta diferentes formas de locomoção e possibilidades do corpo, da orientação

no espaço, bem como da motricidade fina e ampla, permitindo à criança aprender a manipular objectos.

Tomando em consideração as alíneas supramencionadas, verifica-se uma inquestionável relevância da língua materna como meio privilegiado para o educador exercer a sua função.

O mesmo sucede nos outros níveis educativos, desde logo no 1.º ciclo do ensino básico, pois, para que a leccionação seja efetivada de uma forma eficaz e coerente, o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico tem de se apropriar adequadamente da língua materna. De acordo com o Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto (capítulo III, ponto 2), o professor, através da disciplina de Língua Portuguesa,

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

Com efeito, verifica-se que o professor deve apropriar-se dos saberes da disciplina de Língua Portuguesa para desenvolver as diversas áreas do conhecimento previstas no currículo. De igual forma, o educador de infância deverá potenciar o

domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, através da expressão e da comunicação, garantindo, assim, uma aquisição eficaz dos vários conteúdos.

Para que tal seja possível, o agente da ação educativa rege-se pelo currículo, o qual se encontra organizado em áreas de conhecimento, ou disciplinares. A elaboração do currículo está relacionada com o sistema sociocultural, cabendo aos seus responsáveis interpretar o contexto educativo. Assim, surgem níveis de decisão que subjazem à elaboração do currículo, consoante a “política curricular”.

O primeiro nível de decisão remete-nos à questão: "Que tipo de modelo curricular adotar?". Há várias opções. Pode-se escolher um currículo mais aberto (em que o professor e o aluno participam na programação e na avaliação do processo de ensino), ou um currículo mais fechado (em que as intervenções educativas são pré-determinadas).

No segundo nível de decisão, verifica-se a organização interna do currículo, em que, partindo do Projeto Educativo, se pode optar por uma conceção analítica, ou globalizadora. A primeira privilegia o currículo por disciplinas, enquanto a segunda organiza os seus conteúdos em função do que considera ser uma experiência significativa para os alunos.

Neste âmbito, atente-se que

a integração curricular centra o currículo na própria vida e não no domínio de informações fragmentadas no seio das fronteiras das disciplinas. Trabalha a partir de uma visão de aprendizagem como a integração contínua de novos conhecimentos e experiências, para aprofundar e alargar o nosso entendimento de nós mesmos e do nosso mundo. Concentra-se na vida tal como é vivida presentemente e não na preparação para uma vida futura ou nível escolar. Serve os jovens para quem o currículo é dedicado e não os interesses especializados dos adultos. Diz respeito à análise activa e à construção de significados e não à mera assunção da validade de outros significados (Beane, 2002).

Neste contexto, assiste-se à valorização de uma aprendizagem, na medida em que o currículo apresenta uma boa organização dos conteúdos, articulando-os com experiências gratificantes para os alunos e permitindo-lhes a consciencialização de que os conhecimentos são passíveis de se relacionarem uns com os outros (Alonso *et al*, 1994).

Caberá, portanto, ao educador/ docente integrar os conhecimentos das suas crianças/ dos seus discentes de tal forma que "a contribuição das áreas disciplinares surja na perspectiva da fusão, da assimilação para a construção de soluções globais" (Candeias, 2007, p. 579). Assim, o educador/ professor tem de estar na posse de todos os conhecimentos relativos às diversas áreas do currículo, o que pressupõe que deverá ter recebido preparação pedagógica adequada para debater e explorar os vários conteúdos, aplicando várias metodologias, de modo a que seja capaz de exercer cabalmente a sua função.

Neste âmbito, deve-se ressaltar a importância da monodocência, na medida em que um mesmo educador/ professor é o regente do grupo/ da turma, sendo ele o responsável pela lecionação e pelo desenvolvimento das várias áreas e domínios presentes nos documentos curriculares. Franco (2003, p. 35) considera que "a monodocência é o melhor regime lectivo para concretizar a globalização exigida. Também é o único regime docente que permite que o mesmo professor acompanhe [sempre os alunos], sendo esta característica considerada ideal do ponto de vista formativo, desde que as interações pessoais sejam marcadamente positivas e empáticas", favorecendo uma relação de maior proximidade e afetividade entre ambas as partes, bem como um melhor conhecimento do desempenho e necessidades do grupo.

No entanto, na atualidade, verifica-se, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, em cada turma, a existência do professor titular, um professor de línguas (inglês), o professor de educação físico-motora, o professor de educação moral e religiosa e o professor de apoio, entre outros.

Prati (2005) considera a pluridocência uma mais valia para os alunos, na medida em que lhes possibilita a oportunidade de se confrontarem e aprenderem, de acordo com uma diversidade de metodologias e de estratégias, por parte dos professores. De facto, um professor especializado numa área específica do saber pode assumir-se como um contributo relevante para a aprendizagem dos alunos naquelas áreas.

No entanto, para que isso suceda, tem de haver uma comunicação continuada e eficaz entre os vários professores de uma mesma turma, vale dizer, é necessário saber se os professores abordam os pontos fortes e os pontos fracos da turma e se articulam a sua ação de modo a potencializar as capacidades dos alunos e a promover uma aprendizagem efetiva. Este processo requer a cooperação entre os professores, que

"numa base voluntária, [se] envolvem na partilha de decisões, visando atingir um conjunto de objetivos comuns" (Friend & Cook, 2000, p. 6).

Neste âmbito, pode-se dizer que a pluridocência sem conter estes ingredientes poderá penalizar o processo de aprendizagem, no sentido que não oferece mais-valias para a promoção da qualidade dos processos educativos, contribuindo para o arrastamento de problemas, dúvidas, dificuldades e para ações educativas desarticuladas e ineficazes.

Embora o educador/ professor tenha de dominar cabalmente os conhecimentos nas áreas curriculares que ensina, nunca poderá esquecer que a sua ação educativa se faz pela comunicação e que as crianças aprendem comunicando. Neste âmbito, é necessário que, quer esteja enquadrado no regime de monodocência, quer no de pluridocência, o professor/ educador promova atividades que desenvolvam nas crianças competências comunicacionais, visando, deste modo, uma maior rentabilidade pedagógica em todas as áreas do conhecimento. Assim, a expressão e a compreensão oral e escrita assumem grande relevância, na medida em que estabelecem a ponte entre a aquisição da informação e a sua apropriação.

Alves Martins e Niza (1998) fazem referência a estudos que demonstram que se conhecermos o modo como as crianças em idade pré-escolar perspetivam a linguagem escrita será mais fácil compreendermos a forma como elas relacionam e consolidam a aprendizagem da leitura e da escrita.

Não obstante a relevância da abordagem à escrita na educação pré-escolar, é importante ter consciência que as competências de leitura e de escrita em âmbito pré-escolar ainda se encontram pouco desenvolvidas, uma vez que as crianças ainda não atingiram o estágio das operações concretas, no qual desenvolverão o conhecimento lógico-matemático requerido para as aprendizagens das competências supracitadas.

Deste modo, "A atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito (...) [e] as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, devem ser valorizadas" (Ministério da Educação, 1997, p. 69). Acresce que o educador deverá promover atividades que desenvolvam o gosto e o interesse pelo código escrito.

O facto não invalida, muito pelo contrário, que o educador estimule o desenvolvimento das competências de compreensão e de expressão oral das crianças. Infelizmente, para Gob (2003), este domínio verbal é pouco trabalhado e desenvolvido,

apesar de representar 50% de todo o processo de comunicação, possivelmente, porque se dá como adquirido à entrada na escola. Recasens (1994, p. 7) acrescenta que "Na escola temos tendência a utilizar, prioritariamente, a linguagem escrita e em geral carecemos de recursos e técnicas que favoreçam a correcta aprendizagem da linguagem oral"

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, a expressão e a compreensão oral e escrita têm a mesma importância como competências chave para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Efetivamente, é nesta fase que os alunos relacionam o domínio da oralidade com o da escrita (Reis *et al*, 2009), amadurecendo o seu domínio da língua materna, através da voz e do movimento do lápis.

O programa de Português do Ensino Básico (Reis *et al*, 2009, p. 16) define a expressão oral como "a capacidade para produzir sequências fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua implica[ndo] a mobilização de saberes linguísticos e sociais e pressup[ondo] uma atitude cooperativa na interacção comunicativa, bem como o conhecimento de papéis pelos falantes em cada tipo de situação".

A este propósito, o programa sublinha a importância de existir cooperação na comunicação. Para Marques (1990, p. 50), "a cooperação (...) aprende-se criando oportunidades para o seu exercício". Assim, é no clima criado em contexto de sala de aula que a expressão e a compreensão oral assumem a sua parceria, na medida em que uma informação é emitida, ouvida e compreendida, criando uma comunicação eficaz, que é essencial no processo de ensino/ aprendizagem.

Uma outra "forma" existente de comunicação passa pela compreensão e pela expressão escritas. O Programa de Português para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (Reis *et al*, 2009, p. 22) aposta numa "aprendizagem gradual de procedimentos de compreensão e de interpretação textual, associados à promoção do desenvolvimento linguístico dos alunos, à sua formação como leitores e à ampliação do conhecimento experiencial sobre a vida e sobre o mundo". Sá (2003) reforça a importância da compreensão na leitura, pois considera que esta competência se revela essencial para a aprendizagem dos vários conteúdos curriculares e, inclusivamente, para a vida pessoal e social das crianças, tornando-se, portanto, uma competência transversal.

O Programa de Português para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (Reis *et al*, 2009) não esquece neste processo a importância da expressão escrita, pois a leitura nunca

aparece por si só, já que é a receção de uma mensagem enviada por um emissor. O programa recomenda, por isso, "aos alunos o exercício efectivo da escrita, através da redacção de textos que possibilitem, ora a realização de actividades reguladas por modelos, ora a escrita pessoal e criativa" (Reis *et al*, 2009, p. 23).

Na mesma linha, Azevedo (2000, p. 96) regista que no processo de aprendizagem da escrita, os alunos "podem ir construindo o seu conhecimento acerca da escrita, aprendendo a reflectir sobre o tema que terão de desenvolver, levando em linha de conta as exigências que uma determinada situação de comunicação lhes coloque aprendam, em última análise, sobre o seu próprio processo de escrita". Ao avaliar este tipo de actividades os professores do 1.º Ciclo devem dedicar particular atenção ao desenvolvimento de competências de processo, promovendo a capacidade de gerar relações e de tomar decisões (Sequeira, Carvalho & Gomes, 2001).

## **2.2 - Na Educação Pré-Escolar**

### **2.2.1. Interação entre Língua Portuguesa e as Expressões**

Ao analisar as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, podem-se enumerar quatro domínios dedicados às expressões: plástico, motor, dramático e musical, os quais assumem um papel fulcral na educação pré-escolar, tanto mais que "o domínio das diferentes áreas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem" (Ministério da Educação, 1997, p. 57).

Neste ponto é imprescindível que se proceda à distinção entre "expressão e comunicação" e "educação artística", uma vez que são dois conceitos bastante diferentes. O termo Expressão "designa o conjunto dos fenómenos que se produzem no corpo como resposta a estímulos internos e externos. A expressão é também uma atitude de comunicação, designando vários meios de que o ser humano se serve para comunicar" (Reis, 2005, p. 8).

A educação artística, por sua vez, desenvolve na criança competências que a ajudam a desencadear sentimentos ou emoções, que são expressos pela criatividade artística. Agarez (2006, p. 10), a este respeito reforça que

A imaginação, a criatividade e a inovação estão presentes em todos os seres humanos e podem ser alimentadas e aplicadas. Existe uma forte relação entre estes três processos. A imaginação é a característica distintiva da inteligência

humana, a criatividade é a aplicação da imaginação e a inovação fecha o processo fazendo uso do juízo crítico na aplicação de uma ideia.

Se se tiver em consideração as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 56), verifica-se que "a área da expressão e comunicação engloba [também] as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem".

Neste contexto, saliente-se que as áreas de expressão e comunicação são o grande palco da educação pré-escolar, porquanto, neste nível de ensino, a criança ainda está a aprender a comunicar e, embora esteja pouco consciente da utilização do código escrito e do reportório vocabular, visto que ainda se encontra numa fase precoce de construção, a criança tem a oportunidade de desenvolver estas competências carentes, expressando-se ora pelo corpo, ora pelo desenho, ora pelo canto, ora através de dramatizações.

Neste âmbito, a **expressão plástica** assume-se como um "meio de representação e comunicação". Deste modo, os desenhos livres ou orientados pelo educador "são meios de documentar projectos", ou atividades realizadas em contexto de sala de aula. Assim, "A identificação e nomeação das cores, mistura de cores básicas para formar outras, são aspectos da expressão plástica que se ligam com a Linguagem" (Ministério da Educação, 1997, p. 62).

Vygotsky (1988, p. 127) encara o desenho como uma verbalização escrita por parte da criança, afirmando que "os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objectos". Deste modo, as competências de preparação para a linguagem escrita, nomeadamente ao nível da motricidade fina, devem estar em permanente desenvolvimento através do desenho e da brincadeira, atividades estas que estão na base do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças (Vygotsky, 1988).

Se o desenho pode ser perspectivado como uma forma verbal escrita, então pressupõe-se que possa ser lido e interpretado. Vários são os estudos que incidem na interpretação do desenho infantil; todavia, destaque-se a obra *Como interpretar os desenhos das Crianças*, de Bédard (2010), na qual a autora apresenta uma série de

exemplos, interpretando-os à luz das emoções e dos sentimentos transmitidos por uma criança, ao desenhar determinada figura.

Para além disso, a expressão plástica relaciona-se com a utilização da língua materna, na medida em que a criança elabora o seu trabalho manual e não só é capaz de o apresentar e explicar, como também de o apreciar e de apreciar outros trabalhos, comentando-os. A este propósito, salve-se que "a experiência artística pode ser vivida em três formas distintas: através da execução (aplicando técnicas), através da criação (fazendo algo novo) e através da apreciação (contactando obras de outros)" (Godinho & Brito, 2010, p. 10).

Pode-se, então, afirmar que o papel do educador é apropriar-se desta área para desenvolver também competências linguísticas nas crianças, visto que o desenho ou a pintura são as primeiras marcas gráficas que a criança experimenta e se, para os adultos, não passam de meros rabiscos, para a criança, ao invés, perfilam-se como os seus primeiros registos escritos.

Para Klepsch (1984), a arte plástica, mais propriamente o desenho, assume-se como uma área vital para a comunicação em idades do pré-escolar, uma vez que favorece as crianças com dificuldades de fala e expressão oral, como o gaguejo, ou outro tipo de disfunção de linguagem, já que desenvolve capacidades de socialização entre estas crianças e outras, servindo como meio de expressão alternativo, ou reforço da comunicação oral. Deste modo, é importante atribuir à expressão plástica a mesma relevância que a qualquer outro tipo de linguagem. De acordo com Stern (sd, p. 15)

O mundo «plástico» da criança é diferente na sua estrutura do adulto. Tem valores e leis particulares. A expressão artística da criança é uma linguagem convencional. Características gerais distinguem-na do mundo plástico do adulto, mas no interior deste mundo da criança distinguem-se igualmente as características próprias de cada etapa de evolução.

Neste âmbito, os desenhos ganham novos propósitos aquando da comunicação da compreensão de textos ouvidos. Também a leitura de ilustrações e imagens assume grande relevância, pois facilita habitualmente a compreensão do que está a ser lido e alimenta a imaginação da criança. Normalmente, um livro destinado a crianças de idade inferior a 6 anos, apresenta grandes e apelativas imagens coloridas, ocupando o código escrito um espaço diminuto. A criança, ao folhear o livro e ao deparar-se com as

imagens, por si só, imagina a história, através das expressões faciais das personagens e de outras características que a imagem possui.

Este pressuposto está de acordo com a ideia defendida por Benjamim (1984, p. 55), quando afirma que "frente ao livro ilustrado a criança (...) vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se entre tapetes e bastidores coloridos, penetra em um palco onde o conto de fadas vive". Deste modo, a imagem é capaz de desenvolver na criança capacidades e destrezas criativas, que se fundem numa narrativa imaginária.

Se se encarar a relação existente entre a gravura e o que está a ser escutado, como um jogo interpretativo efetuado pela criança, ao educador caberá compreender o valor e o significado que as crianças atribuem a essas imagens (Rojas, 2007). Acresce que, como defende Marques (1991), as crianças que ouvem histórias regularmente têm uma maior capacidade para contar histórias e para relacionarem o que ouviram com as suas vivências quotidianas e com as imagens que acompanham o texto.

Assim, pode-se afirmar que a expressão plástica, em contexto pré-escolar, assume uma importância fulcral na medida em que se perfila como um meio fundamental de comunicação e expressão da criança. No entanto, há que ter em atenção que este tipo de expressão não se rege somente por desenhos, mas também por pinturas, recortes e colagens e por uma série de outras técnicas que permitem à criança um "desabrochar da personalidade" (Stern, sd, p. 33).

Deste modo, o educador deve dar à criança a oportunidade de experimentar várias técnicas de expressão plástica, despoletando, assim, tanto o seu desenvolvimento cognitivo, como o emocional (Sousa, 2003), para além de incrementar aptidões artísticas e de competências comunicacionais.

Sendo a expressão plástica uma área de expressão imprescindível para o desenvolvimento de competências de comunicação oral e escrita da criança, não menos importante é a da expressão musical, que constitui ela própria uma linguagem, expressa e compreendida oralmente e construída através de códigos que refletem uma leitura.

A **expressão musical** é uma área que está sempre presente nas rotinas das crianças, desde o início do dia (canção do bom dia), passando por vários momentos (como canções para arrumar a sala, para falar mais baixo, para lavar as mãos), até ao final do dia. Assim a expressão musical desenvolve-se em torno de cinco eixos fundamentais, vale dizer, "escutar, cantar, dançar, tocar e criar" (Ministério da

Educação, 1997, p. 64). Neste âmbito, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 64) defendem que:

Trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem, que passa por compreender o sentido do que se diz, por tirar partido das rimas para discriminar os sons, por explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original.

Se se perspetivar as letras das canções como uma mensagem, pode-se dizer que existe comunicação entre o emissor e o ouvinte da canção, ou seja, o cantor transmite a sua mensagem, através de sons melódicos, e o recetor escuta-a e interpreta-a. A este propósito, Sousa (2003) defende que

em educação pela arte, inclusivamente, não se considera que a fala ou a leitura pertençam à área do "português" ou de "letras", mas à área da música. A fala é a criação pura de sons através do mais aperfeiçoado e do mais belo instrumento - a voz, possuindo ainda um significado, (...) consoante o código sonoro-semântico utilizado (português, francês, etc.), não existindo qualquer diferença entre a leitura de palavras ou a da notação de uma pauta de música (p. 21).

Sousa (2010, p. 65) considera que "a música [é] uma linguagem, isto é, um jogo simbólico que consiste na organização e na representação de sons com sentido", ao passo que, para Gordon (2000, p. 8), a música é "uma literatura e não uma linguagem". Apesar dos autores citados, defenderem ideias diferentes, verifica-se que a criança do pré-escolar recorre à voz para cantar, servindo-se da audição, para compreender e aprender a canção.

Comumente na Educação Pré-Escolar, a expressão musical é trabalhada a partir das letras das canções, lengalengas ou rimas. A este propósito, Mira Leal (2009, p. 14) defende que as brincadeiras com a "linguagem verbal (...) favorecem a iniciação da criança na consciencialização e análise de elementos e fenómenos linguísticos-discursivos diversos, de forma lúdica e criativa adequada ao seu nível cognitivo e às suas referências, interesses e motivações".

Para além disso, as canções aparecem muitas vezes associadas à leitura imagética (vídeos e ilustrações). Esta estratégia permite ao educador "facilitar o desenvolvimento do interesse das crianças pela leitura" (Spodek, 2002, p. 481). Aliás se se encarar os textos e as mensagens veiculadas pelas letras das canções, estas podem contribuir para o alargamento do vocabulário, para o aperfeiçoamento da construção

sintática de frases, para a expansão da semântica, bem como para a exploração das sonoridades da língua.

Neste contexto, a expressão musical deve ser estimulada e aproveitada em todos os momentos, pois a audição de melodias, o canto e a dança favorecem o desenvolvimento linguístico das crianças (Gordon, 2000).

Se "A música sempre acompanhou o homem no seu dia a dia" (Gomes, 2007, p. 51), é legítimo afirmar-se que a expressão musical, desde os primórdios da Humanidade, se revelou um poderoso instrumento de comunicação alternativo e complementar à linguagem verbal (Pereira, 2012). Assim, se a música nasceu com o Homem e se a expressão musical se manifesta através da linguagem, conclui-se, então, que a música é linguagem expressa e compreendida oralmente e construída através de códigos que refletem uma leitura.

Para além disso, se se perspetivar a música como um conjunto de ritmos, nota-se, também, a existência de interdisciplinaridade entre a expressão musical e a expressão motora Santos (2010). O autor defende o uso do ritmo de certas melodias, para incentivar o desenvolvimento do equilíbrio e consequentes habilidades motoras.

Visando, embora, particularmente, o desenvolvimento motor da criança, o domínio da **Expressão Motora**, permite, também, o desenvolvimento da linguagem. Por exemplo, ao "identificar e designar as diferentes partes do corpo, bem como a sua nomeação, ligam a expressão motora à linguagem", ou na "compreensão e aceitação das regras", experiências que levam a um "alargamento da linguagem" (Ministério da Educação, 1997, p. 59).

Para Neto (2009), o jogo pode revelar-se como uma estratégica vantajosa no processo de ensino/ aprendizagem, na medida em que assumindo-se como uma linguagem universal, facilita a compreensão e a assimilação dos conceitos e linguagens abstratos. Acresce que os jogos, as brincadeiras e toda a atividade física, em contexto de expressão motora, se regem por uma enunciação de regras emitidas pelo educador ou negociadas pelo grupo. Por sua vez, o grupo, para executar corretamente as tarefas motoras, terá de mostrar disponibilidade para a escuta das normas, a fim de as compreender cabalmente.

O desenvolvimento da expressão motora, nomeadamente na representação de comportamentos e de personagens e nas expressões faciais, favorece igualmente a capacidade de comunicação e expressão, por exemplo, em situação de dramatização.

A **Expressão Dramática** assume-se, no âmbito das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), como uma das "novas formas de comunicação", em que "as crianças desempenham diferentes papéis, como por exemplo, a dramatização de histórias conhecidas ou inventadas que constituem ocasiões de desenvolvimento da imaginação e da linguagem verbal e não-verbal" (Ministério da Educação, 1997, p. 60).

Nesta área de expressão, a criança encontra uma oportunidade de se despojar do seu ser, encarnando outro, apropriando-se da sua linguagem oral e corporal, para transmitir uma série de mensagens e emoções a um determinado público, que a segue atentamente. Para a criança, o palco não é mais do que uma brincadeira, um jogo dramático.

De acordo com Sousa (2003, p. 32), para existir um "desenvolvimento equilibrado da personalidade da pessoa, o jogo dramático será, sem dúvida alguma, um dos melhores, senão o melhor, método educacional". Neste contexto, a oralidade e a expressão corporal assumem-se como particularmente relevantes no desenrolar do jogo dramático e na preparação para a vida adulta, devendo ser atentamente trabalhados pelo educador (Leenhardt, 1997).

Deste modo, a comunicação assume uma presença constante e imprescindível nesta área de expressão, na medida em que

Através da realização de actividades de jogo dramático estamos a proporcionar à criança um meio não só de exteriorizar os seus sentimentos, mas também a possibilidade de comunicar e trabalhar com o outro, num processo interactivo de troca de ideias, saberes e sentimentos que a ajudará a ultrapassar as suas dificuldades, a conhecer-se, a afirmar-se e a descobrir o outro, adquirindo assim competências que consideramos essenciais para a sua formação pessoal e social (Barros, 2011, p. 25).

Nos tempos dedicados à brincadeira livre, a criança opta por uma brincadeira, que se reveste da forma de "faz de conta", que é um jogo realizado nos diversos cantinhos de uma sala de actividades, em que a criança inventa uma história, define, distribui e representa papéis, cria situações e experiencia-as. Para Kowalski (2005, p. 20), este tipo de jogo permite à criança aceder a um maior desenvolvimento cognitivo, motor e social, na medida em que se "Consustancia como meio criativo, expressivo e comunicativo facilitador da reflexão, da organização de ideias e emoções, como

estímulo lúdico e integrado para descobertas e conhecimentos vários, como meio de aprendizagem e de educação estética".

Integrados neste contexto, pode-se falar de recursos, como fantoches e marionetas que, na sua qualidade de objetos manipuláveis, visam a transposição de falas e de ações para um ser inanimado. Costa e Baganha (1989) reportam-se à função do manipulador, afirmando que, através do fantoche ou marioneta, se expressa de tal forma que a cena que cria e as falas que incorpora fluem tão naturalmente que o objeto e o manipulador se fundem num só. Rodrigues (2012, p. 57) reforçando o que os autores supracitados defenderam, acrescenta que "o uso do fantoche pode ser um meio para ultrapassar dificuldades de expressão - comunicação e socialização".

Se a dramatização se desenrola através da expressão e da comunicação, então, é pertinente afirmar que o desenvolvimento comunicativo das crianças dependerá do contexto em que estão inseridas e dos estímulos e experiências que o educador lhes proporcionar (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

### **2.2.2. Interação entre a língua portuguesa e formação pessoal e social**

A área de **Formação Pessoal e Social** é, também, considerada "uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes", recorrendo amiúde ao diálogo, que é construído em "interação social, sendo influenciado e influenciando" os outros (Ministério da Educação, 1997, p. 51).

Sendo esta uma área que visa o desenvolvimento pessoal da criança, através de um processo de convivência social, podemos perspetivá-la como

ponto de partida [de] várias preocupações, de que se destacam três até de certo ponto relacionadas com as mudanças em curso no processo de socialização das novas gerações: a capacitação para a resolução dos problemas de vida, a promoção do desenvolvimento psicológico e a educação para os valores (Campos, 1991, p. 11).

Nas rotinas da Educação Pré-Escolar, os momentos de acolhimento são propícios ao diálogo, à resolução de problemas e à partilha no grupo. A criança, no seu círculo de amigos e conhecidos, revela um pouco de si, ajuda na resolução de problemas

e opina sobre determinados temas. Neste contexto, verifica-se que "a aprendizagem da oralidade é (...) a aprendizagem do social, por excelência" (Amor, 2003, p. 66).

Se na Educação Pré-Escolar toda a socialização é veiculada pela linguagem falada, pode-se, então, é legítimo afirmar que as crianças, ao apresentarem dificuldades comunicativas, devido a anomalias no desenvolvimento da fala, experimentarão dificuldades no estabelecimento de relações sociais com os colegas do grupo (Qi & Kaiser cit. por Fisher & Haufe, 2009). Assim, é crucial que, através do diálogo, a criança compreenda valores como o respeito não só pelo outro, mas também pela diferença de ideias, opiniões, línguas, falares, entre outros aspetos.

Para Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p. 17) "subjacente ao prazer de comunicar existe uma motivação intrínseca para interagir", pois, como foi referido anteriormente, em toda a comunicação existe um emissor e um recetor da mensagem. No que concerne a crianças, socializar implica comunicar, brincar e aprender com o outro. Conhecem-se, assim, as diferenças existentes no mundo e os diversos valores morais e sociais.

Amor (2003, p. 67) considera que "A condição fundamental para a aquisição/aperfeiçoamento de competências é o seu uso comunicativo - «aprender-se a falar, falando»". Desde modo, é muito importante que o educador promova muitas e diversas atividades que permitam à criança exprimir-se oralmente, de acordo com as suas capacidades individuais (Amor, 2003).

É, igualmente, nesta área que se incentiva e trabalha a cooperação. Para Silva e Lopes (2008), a aprendizagem cooperativa pressupõe que as crianças trabalhem em conjunto e em colaboração umas com as outras e com o educador sendo todos considerados como pares, que se entrem ajudam com o objetivo de aprofundarem os seus conhecimentos sobre determinada questão.

Para existir uma aprendizagem cooperativa, exige-se que cada criança pertencente ao grupo participe numa atividade proposta. Deste modo, assiste-se a uma "interdependência positiva, [um]a responsabilidade individual, [em que] as competências sociais e o feedback sobre a actividade são componentes da aprendizagem cooperativa que contribuem para criar um tipo específico de interações)" (Silva & Lopes, 2008, p. 6).

Segundo o Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (2011), cabe ao educador criar os contextos promotores da partilha e debate de ideias e opiniões, da expressão de sentimentos e interesses, permitindo, deste modo,

o desenvolvimento da empatia e da assertividade e uma comunicação mais eficaz, pois é através da comunicação que se pode estabelecer um entendimento entre partes, a socialização e o respeito pela diferença e pelo outro.

### **2.2.3. Interação entre a língua portuguesa e o conhecimento do mundo**

Relativamente à área do **conhecimento do mundo**, pode-se afirmar que é uma área dedicada à satisfação da curiosidade natural das crianças, em que se experimentam e se criam formas de registo, para poder classificar o que se descobriu, através de "desenhos, gráficos, descrição escrita do processo". Neste contexto, assume particular relevância a partilha de ideias e o diálogo, os quais deverão "mobilizar e enriquecer os diferentes domínios de expressão e comunicação, nomeadamente (...) a linguagem" (Ministério da Educação, 1997, p. 83).

Com efeito, ao serem trabalhados conteúdos respeitantes a esta área, o repertório vocabular das crianças é ampliado através da análise de conceitos científicos elementares. Embora se possa pensar que determinados conceitos possam ser demasiado complexos para as crianças, elas são frequentemente capazes de pensar abstratamente acerca deles (Martins, 2009).

É através do discurso, do debate de opiniões e de ideias que um determinado tema adquire significado, desenvolvendo-se "a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo" (Ministério da Educação, 1997, p. 21).

Se o significado dos elementos que constituem a realidade é adquirido através de processos linguísticos, então à linguagem cabe o papel de "construir e reestruturar o conhecimento organizando-o em esquemas de conhecimento elaborados em torno de temas concretos. Quando se dá um nome às coisas, quando se descrevem, definem ou explicam, faz-se em função de teorias existentes sobre o mundo" (Alemany, 2000, p. 22).

A este propósito, Magaldi (1965) vê a exploração dos fenómenos científicos na Educação Pré-Escolar como uma mais-valia em termos formativos, na medida em que as crianças observam, descobrem e registam dados, recorrendo a diversos meios de expressão. Assim, a criança, através de uma troca de perguntas e respostas, vai

alargando o seu vocabulário e conhecendo novos termos que remetem para uma linguagem científica, porquanto, como registam Sá e Varela (2004, p. 36),

é por via da linguagem oral que se estabelecem pontes entre o conhecimento do quotidiano – que explica os fenómenos na linguagem informal – e o conhecimento científico, para que se caminha, no processo de exploração intencional dos fenómenos, conhecimento esse expresso numa linguagem mais específica e mais elaborada.

Sabendo-se que o vocabulário da criança se encontra num estágio precoce de desenvolvimento, o enunciado pode não ser cabalmente compreendido por ela. Nesta fase caberá ao educador explicar, exemplificar e comparar o novo conceito, de modo a que este seja significativo para o grupo. Deste modo, é fulcral que o educador tenha uma constante preocupação em pronunciar corretamente os novos conceitos, uma vez que estes passarão a integrar o dicionário pessoal da criança, pois como alertam Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p. 17)

No início, o uso da palavra é restritivo, mas, à medida que a criança ouve as pessoas designarem outras situações com a mesma palavra, vai estendendo a aplicação da palavra, até que o rótulo lexical se refira ao conceito de todas as entidades que o integram.

Na perspetiva de Piaget, "a criança desenvolve o conhecimento do mundo em geral, o qual é por natureza não linguístico e, a partir daí, enforma-o em categorias linguísticas" (Sim-Sim, 1998, 303). Deste modo, a linguagem pode ser encarada como o suporte do conhecimento, existindo uma relação de interdependência entre ambos.

Como a área do conhecimento do mundo fornece à criança uma nova visão da realidade circundante, desde o seu corpo até à natureza envolvente, aquela terá de empreender um processo de assimilação e acomodação do que lhe é ensinado. Tal significa que deve estar disposta não só a expor as suas dúvidas e curiosidades, mas também a compreender o significado e o propósito dos múltiplos aspetos que dão forma e conteúdo ao mundo à sua volta e isso ocorre normalmente de forma entusiástica, pois, quando a criança se apercebe da sua capacidade para nomear as coisas que a circundam, descobre, paulatinamente, novos conceitos, novas palavras e um novo mundo (Rigolet, 2000).

Assim, a área do conhecimento do mundo potencia a aprendizagem da criança, apelando a que participe ativa e entusiasticamente na exploração de fenómenos,

acontecimentos, espaços, objetos, etc., num processo que a desafia a "expressar significados mais complexos (...) adquir[indo] formas mais elaboradas e usa[ndo] funções da língua mais adequadas ao contexto e aos propósitos pretendidos" (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 13).

#### **2.2.4. Interação entre a língua portuguesa e a matemática**

No domínio da **matemática**, as crianças começam por conhecer os números, representar padrões e resolver problemas. Deste modo, "a linguagem é também um sistema simbólico organizado que tem a sua lógica. A descoberta de padrões que lhes estão subjacentes é um meio de refletir sobre a linguagem e também de desenvolver o raciocínio lógico" (Ministério da Educação, 1997, p. 78).

Neste âmbito, as crianças, que frequentam o pré-escolar, deverão, no domínio da matemática, ter um trabalho frequente em torno do número, procurando compreender o seu sentido e a sua representação, para que seja possível o contacto introdutório com contagens, representações numéricas e pequenas adições e subtrações. As atividades ligadas à orientação espacial e às formas geométricas devem contribuir para o desenvolvimento do raciocínio lógico das crianças.

Segundo as Metas de Aprendizagem (2010, p. 1), a matemática está presente nas brincadeiras das crianças, cabendo ao educador um papel crucial, nomeadamente: no questionamento que promove; no incentivo à resolução de problemas e encorajamento à sua persistência; no proporcionar acesso a livros e histórias com números e padrões (...) no combinar experiências formais e informais utilizando a própria linguagem da Matemática.

Neste contexto, é necessário incentivar as crianças a explicarem os seus raciocínios matemáticos, fomentando, deste modo, importantes competências de comunicação, como a descodificação de novos conceitos (Pimentel *et al*, 2010), e consequente alargamento lexical e consolidação de aprendizagens.

Durante a educação pré-escolar, em que o conhecimento matemático se encontra pouco desenvolvido, é necessário apostar na linguagem para encorajar as crianças a utilizarem aquele tipo de conhecimento em várias situações do quotidiano. Assim, Moreira e Oliveira (2004) consideram que as crianças que aprendem matemática

adquirem uma maior confiança nas suas aptidões, levando a que recorram à matemática aquando das suas brincadeiras, expressando-se através dela.

Se se encarar o ensino da matemática como uma brincadeira, envolvendo números e contagens, verifica-se a presença da expressão e da compreensão oral neste campo, pois, como assinalam Castro e Rodrigues (2008), a contagem oral aprende-se em interação com o grupo e o educador. O educador assume um papel vital neste âmbito, pois deve seguir atentamente as crianças “com o objectivo de as encorajar a explicitarem os seus métodos, a discutirem com os colegas os seus raciocínios, de modo a que as diferentes estratégias sejam compreendidas pelo grupo (Castro & Rodrigues, 2008, p. 13).

Brincar em grupo, neste nível de escolaridade, revela-se uma mais-valia na aprendizagem, uma vez que a criança se encontra mais motivada para participar e para aprender. Como se sabe, a linguagem é o meio mais eficaz, porque se revela transversal a todas as áreas, sendo que a matemática não é nenhuma exceção, uma vez que

o reconhecimento precoce da importância da matemática como um poderoso instrumento de comunicação e de interpretação do real, feito de modo lúdico e criativo, em contextos familiares, ajuda as crianças a desenvolverem as suas capacidades neste domínio e a forma como a matemática está presente no nosso quotidiano (Rodrigues, 2010, p. 55).

Em suma, e nas palavras de Smole e Diniz (2001, p. 15), "aprender matemática exige comunicação, pois é através dos recursos de comunicação que as informações, os conceitos e as representações são veiculados entre as pessoas", pelo que, no caso da educação pré-escolar, a linguagem oral deve ser alvo de constante desenvolvimento nas aulas destinadas ao domínio da matemática, pois através dela comunicam-se os diversos passos conducentes à realização de uma determinada tarefa, partilham-se os resultados obtidos e faz-se uma antevisão de outros possíveis resultados (Lladó & Jorba, 2000).

Em síntese, na Educação Pré-Escolar, a expressão e a compreensão oral são o grande palco comunicativo entre o educador e o seu grupo e entre as crianças, sendo "no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão que lhe permita formas mais elaboradas de representação" (Ministério da Educação, 1997, p. 67). O desenvolvimento desse clima de aprendizagem favorável ao desenvolvimento linguístico-comunicacional constrói-se

de forma transversal às diferentes áreas e domínios curriculares da educação pré-escolar.

## **2.3. No 1.º Ciclo do Ensino Básico**

### **2.3.1. Interação entre a língua portuguesa e o estudo do meio**

Encarando a realidade como "um todo globalizado", o Programa de **Estudo do Meio** para o Ensino Básico reaproveita os vários saberes e experiências das crianças, sobre o meio, adquiridos ao longo da vida, transformando-os numa aprendizagem significativa sintetizada, científica e organizada, assumindo-se "na intersecção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas" (Ministério da Educação, 2004, p. 101).

Efetivamente, após a análise dos objetivos do programa de Estudo do Meio, verificou-se que alguns processos de aprendizagem implicam uma estreita associação à língua materna: "observar, descrever, formular questões e problemas, avançar possíveis respostas, ensaiar, verificar" (Ministério da Educação, 2004, p. 103).

Sendo o Estudo do Meio uma área que privilegia os domínios da pesquisa e da experimentação, é necessário incentivar os alunos a selecionarem fontes de informação, orais e escritas, que fundamentem as suas descobertas e respostas. Do mesmo modo, a recolha e o tratamento dos dados relativos ao estudo do meio requerem dos alunos estratégias, em que a capacidade de comunicação oral e escrita são fundamentais: "entrevistas, inquéritos, cartazes, gráficos e tabelas". O programa incentiva ainda a utilização de "diferentes modalidades para comunicar a informação recolhida" (Ministério da Educação, 2004, p.103).

Na perspetiva de Guimarães (2009), o ensino da disciplina de Estudo do Meio é mesmo uma forma de desenvolver a comunicação oral e escrita. A diversidade de temas que podem ser trabalhados no âmbito deste programa, proporciona ao aluno um alargamento quer do conhecimento, quer do vocabulário, permitindo-lhe, ainda, a partilha do que já sabe, desenvolvendo, assim, o seu conhecimento prévio. Neste sentido, Miras (2001, pp. 57 - 58) afirma que

quando o aluno [se] depara com um novo conteúdo a aprender, fá-lo sempre munido de uma série de conceitos, conceções, representações e conhecimentos

adquiridos no decurso de experiências anteriores, que utiliza como instrumentos de leitura e interpretação e que, em boa parte, vão determinar as informações a selecionar, a forma de as organizar e o tipo de relações que vai estabelecer entre elas. Assim, graças ao que já sabe, o aluno pode fazer uma primeira leitura do novo conteúdo, atribuindo-lhe um primeiro nível de significado e sentido, e iniciar o processo de aprendizagem do mesmo.

Rebello, Marques e Costa (2004) referem que a aprendizagem da leitura e a da escrita proporcionam ao sujeito um método inovador para interpretar o mundo circundante. Assim, verifica-se que a descodificação da linguagem oral e escrita é a chave para que o aluno curioso saiba mais sobre o mundo que o rodeia.

A este propósito, já Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997, p. 40) referem que vários estudos têm demonstrado um elevado nível de correlação entre o desempenho atingido nas competências de leitura e de expressão escrita em Língua Materna e o sucesso noutras disciplinas curriculares; inversamente, tem sido igualmente demonstrado que, quanto maior atenção for dada nestas à leitura e à escrita, tanto melhores serão os resultados obtidos pelos alunos na disciplina de Língua Materna.

Deste modo, o domínio de competências de leitura e de expressão escrita, revela-se crucial para o sucesso da disciplina de Estudo do Meio, porquanto, como refere Santos (1988, p. 124),

ao trazer para o espaço da sala de aula toda a gama de discursos que veiculam o conjunto desses saberes - escolares e extra-escolares - o professor criará um espaço de coexistência de "formas de expressão" muito diversificadas que vão do conto de feição literária ao discurso científico-didático do compêndio de Física ou de Geografia, do relatório de experiências laborais à "acta de sessão" .

Neste contexto, deve-se atentar que o programa de Estudo do Meio se encontra dividido em seis blocos, que se interligam, partindo do Eu para o Mundo. Assim, no Bloco 1 - À descoberta de si mesmo -, "pretende-se que os alunos estruturem o conhecimento de si próprios, desenvolvendo, ao mesmo tempo, atitudes de auto-estima e autoconfiança e de valorização da sua identidade e das suas raízes" (Ministério da Educação, 2004, p.101). Este bloco remete para um espaço de autoconhecimento do aluno, que ao conhecer-se, ao respeitar-se, poderá conhecer os outros, sabendo

reconhecer as suas diferenças e respeitando-as. Só assim um indivíduo poderá desenvolver uma consciência solidamente construída, assente em atitudes nobres e valores dignos, que o levará a ter confiança e autoestima.

Neste contexto, a partilha de informação e o diálogo assumem grande importância, já que, na perspectiva de Malpique e Leite (1986), a expressão oral proporciona ao sujeito a libertação de sentimentos e de emoções, contribuindo para o seu desenvolvimento integral e equilibrado.

Por sua vez, no Bloco 2 - À descoberta dos outros e das instituições -, o aluno estabelecerá contactos, primeiro com os que lhe são mais chegados, passando, depois para os que estão mais afastados do seu círculo de conhecimento. Deste modo, a sua história de família será o ponto de partida para ele compreender melhor tanto a história da sua região/ zona, como a história do seu país (Ministério da Educação, 2004). Deste modo, tendo alcançado o autoconhecimento, o aluno começa a aprender as regras de vivência em sociedade. Posteriormente, passa para a aprendizagem dos direitos e dos deveres, das normas, de modo a respeitar e a ser respeitado pelo meio em que está inserido.

O ambiente que envolve o aluno assume-se como muito importante no Bloco 2. Neste contexto, as visitas de estudo adquirem grande relevância, pois

A utilização dos espaços exteriores à escola, no âmbito de visitas de estudo inseridas no currículo escolar, constitui uma oportunidade para promover a literacia científica dos alunos, porque pode proporcionar aprendizagens diversificadas no domínio cognitivo, afectivo, social e psicomotor (Varela, 2009, p. 4).

Já o Bloco 3 - À descoberta do ambiente natural - "compreende os conteúdos relacionados com os elementos básicos do meio físico (o ar, a água, as rochas, o solo), os seres vivos que nele vivem, o clima, o relevo e os astros", pelo que "A curiosidade infantil pelos fenómenos naturais deve ser estimulada e os alunos encorajados a levantar questões e a procurar respostas para elas através de experiências e pesquisas simples". Neste processo, o registo escrito do que foi observado assume-se como um fator de grande relevância (Ministério da Educação, 2004).

Este Bloco remete para uma aprendizagem em que o aluno é levado a entender a relevância do meio ambiente, não só para a sua vida e para a das futuras gerações, mas também para a sua saúde. Dever-se-á, igualmente, promover os bons comportamentos,

já que são eles que permitirão ao aluno integrar um grupo de cidadãos válidos e conscientes, que zela pela preservação de um meio ambiente saudável.

Neste âmbito, o registo escrito também adquire força, pois é através dele que podemos proceder a anotações, que, mais tarde, podem ser alvo de verificação e/ ou correção. Assim, não se pode subalternizar o papel da linguagem oral e escrita, dada a sua inquestionável relevância (Freire, 2009). O mesmo autor reforça o papel da partilha e discussão dos registos em grupo, na medida em que as diferentes opiniões sobre um determinado texto, levam à valorização do seu conteúdo global.

No Bloco 4 - À descoberta das interrelações entre espaços - "A criança tem uma percepção subjectiva do espaço que foi adquirido ao longo da sua vida através das relações que estabeleceu com os objectos" (Ministério da Educação, 2004, p. 119). Neste bloco, entende-se que os alunos deverão ser capazes não só de identificar e de nomear espaços, mas também de traçar um itinerário. Saliente-se que a distinção entre vários tipos de espaço e respetivas finalidades deve ser tida em conta, desde a mais tenra idade. Assim, é importante dar a conhecer aos alunos diferentes noções de espaço, a partir de atividades individuais, ou em grupo (este bloco poderá estar associado ao domínio da geometria e medida da área da matemática).

Nesta ordem de ideias, e como reforçam Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), o diálogo assume grande importância, já que as crianças partilham informações sobre o seu quotidiano que enriquecem o contexto da aula. Desta forma, poder-se-á tirar maior proveito das temáticas que configuram este bloco.

No Bloco 5 - À descoberta dos materiais e objetos - "pretende-se (...) desenvolver nos alunos uma atitude de permanente experimentação com tudo o que isso implica: observação, introdução de modificações, apreciação dos efeitos e resultados, conclusões". É igualmente importante ter em consideração "Os registos que ocorrem, a propósito das experiências realizadas, [pois] deverão ser adequados à idade dos alunos e ter em vista apenas a comunicação das descobertas por eles feitas" (Ministério da Educação, 2004, p. 123).

Este é um espaço onde os alunos deverão experimentar, sentir, tocar. Assim, cabe ao professor proporcionar momentos experimentais, de modo a favorecer a resposta à curiosidade dos alunos, que, assim, deverão aprender, experimentando e registando o que é aprendido. A este propósito, Sá (1994) salienta que a criança se exprime com maior facilidade, perante atividades direcionadas à área das ciências,

acrescentando que "vários professores têm reconhecido que crianças habitualmente apagadas e/ou desinteressadas se mostram vivas e comunicativas nas actividades de ciências" (Sá, 1994, p. 25).

No que concerne ao último bloco - À descoberta entre as interrelações entre a natureza e a sociedade - é bem patente que "Toda a actividade humana deixa marcas e provoca alterações na Natureza". Deste modo, deve "promover-se atitudes relacionadas com a conservação e melhoria do ambiente, o uso racional dos recursos naturais, assim como de uma participação esclarecida e activa na resolução de problemas ambientais" (Ministério da Educação, 2004, p. 127).

Neste bloco analisa-se o impacto do Homem sobre o planeta, nomeadamente através do efeito negativo das fábricas, da desflorestação, dos meios de transportes, entre outros. Assim, cabe ao aluno assumir uma posição que defenda o meio em que está inserido, influenciando os outros para uma defesa ativa do património natural da Terra. Nesta linha de pensamento, o Currículo Regional para a Educação Básica (2011, p. 77) sublinha a importância de "despertar nos alunos a curiosidade sobre o ambiente natural que os rodeia, nomeadamente na sua condição insular, permitindo-lhes adquirir conceitos e ideias relevantes da Ciência, ao mesmo tempo que os leva a questionar os comportamentos/atitudes do Homem na ação responsável sobre o ambiente".

Assim, pode-se afirmar que a área de Estudo do Meio é uma área de grande relevância na construção da identidade do Eu, que deverá ser capaz de se integrar na sociedade, respeitando o meio em que se envolve, influenciando os outros, exigindo-lhes respeito, com base num diálogo lúcido e esclarecido.

Neste contexto, deve-se destacar o papel da linguagem, pois só através de uma comunicação eficaz é que existe interação social, que conduzirá à troca de opiniões, ideias ou pensamentos, a qual poderá influenciar, de alguma forma, o outro, levando-o a modificar as suas práticas e comportamentos.

Seguidamente, apresentar-se-á a importância da linguagem quer para a interpretação de textos, quer para a exposição oral e escrita de ideias e raciocínios lógico-matemáticos.

### 2.3.2. Interação entre a língua portuguesa e a matemática

O atual Programa de **Matemática** (2013, p. 8), assume claramente a existência de uma relação transversal com a Língua Portuguesa, ao registrar o seguinte:

Oralmente, deve-se trabalhar com os alunos a capacidade de compreender os enunciados dos problemas matemáticos, identificando as questões que levantam, explicando-as de modo claro, conciso e coerente, discutindo, do mesmo modo, estratégias que conduzam à sua resolução. Os alunos devem ser incentivados a expor as suas ideias, a comentar as afirmações dos seus colegas e do professor e a colocar as suas dúvidas. Sendo igualmente a redação escrita parte integrante da atividade matemática, os alunos devem também ser incentivados a redigir convenientemente as suas respostas, explicando adequadamente o seu raciocínio e apresentando as suas conclusões de forma clara, escrevendo em português correto e evitando a utilização de símbolos matemáticos como abreviaturas estenográficas.

Também o anterior Programa de Matemática para o Ensino Básico (2007), assumia, claramente, como finalidade que o aluno, através da oralidade ou da escrita, explique e justifique quer os seus raciocínios e procedimentos matemáticos, quer os resultados alcançados (Ministério da Educação, 2007).

Pode-se, assim, verificar a existência de uma articulação estreita entre o pensamento matemático e a linguagem oral e escrita, conferindo à língua materna um carácter transversal à aprendizagem da matemática e vice-versa.

Relativamente à linguagem escrita, nota-se que este tipo de linguagem verbal assume a forma de registo de raciocínios, fórmulas e soluções favorecendo, deste modo, a aquisição de conteúdos e de procedimentos matemáticos, ligando-os ao ensino da língua materna (Cândido, 2001.).

Costa (2007) realizou um estudo a partir do qual concluiu da existência de uma estreita ligação entre a matemática e a língua materna, nomeadamente, no que se refere à interpretação e à compreensão dos enunciados orais e escritos que são a chave para a correta solução de um determinado problema de cariz matemático. A mesma autora aponta, ainda, como fator de extrema importância, a comunicação que se estabelece aquando da resolução de um determinado problema, já que a discussão das várias

propostas para a sua resolução leva ao confronto de vários pontos de vista, através de uma comunicação efetiva e participada.

Na perspectiva de D'Ambrósio (1986, p. 35) "o fato de a matemática ser uma linguagem (mais fina e precisa que a linguagem natural) (...) permite ao homem comunicar sobre fenômenos naturais"; no entanto, Menezes (sd) contradiz este autor, na medida em que

A comparação que fazemos entre a linguagem natural e a linguagem da Matemática, em que apontamos similitudes, apresentam, como é fácil de adivinhar, diferenças marcantes. Desde logo, porque a linguagem matemática não se aprende a falar em casa, desde tenra idade – aprende-se, isso sim, a utilizar na escola. A aprendizagem da matemática apresenta, também, diferenças quando comparada com a aprendizagem de uma segunda língua natural – que habitualmente também ocorre numa escola – pois não encontramos, no dia-a-dia, um grupo de falantes que a utilize, em exclusividade, para comunicar. A linguagem da matemática carece, pois do complemento de uma linguagem natural.

Como efeito, a linguagem matemática é acompanhada pela língua materna seja na compreensão de enunciados, seja na explicitação de raciocínios. Relativamente a este último ponto, registre-se que, para existir um raciocínio matemático, é necessário pensar, comparar, argumentar e justificar uma determinada solução. Neste contexto, a língua materna assume um papel de grande centralidade, já que o discurso, enquanto condutor de uma boa argumentação e contra argumentação, é muito relevante.

Caberá assim ao docente incentivar os alunos não só a explicarem e a justificarem os seus raciocínios, mas também a contra-argumentarem os raciocínios apresentados por outros colegas. Para além disso deverão ser capazes de fazerem generalizações a partir da análise de casos particulares, de refletirem sobre a aceitabilidade dos seus argumentos e dos outros e de aplicarem resultados gerais a dados exemplos (Boavida *et al*, 2008).

Assim, a importância da comunicação (seja oral, seja escrita) é inquestionável no contexto das aulas de matemática, em que os alunos tanto podem exprimir as suas ideias, como confrontar os seus raciocínios com os do grupo, favorecendo-se, deste modo, a existência de debates na sala de aula, promovendo-se não só a matemática e a

língua materna, mas também o respeito pela opinião do outro e a vivência de normas sociais. Essa importância é claramente extensiva a uma outra área: da cidadania.

### **2.3.3. Interação entre a língua portuguesa e a cidadania**

Tal como a Língua Portuguesa, a disciplina de **Cidadania** "deverá ser uma área temática que «atravesse» todas as disciplinas, não fazendo sentido a sua aglutinação em mais uma disciplina, como se de um conteúdo se tratasse" (Leite & Rodrigues, 2001, p. 25). Neste sentido e face à ausência de um programa curricular próprio, o Decreto Legislativo Regional n.º 21/2010/A de 24 de junho de 2010 ressalta que

No 1.º ciclo a «Cidadania» corresponde a um espaço curricular privilegiado para o desenvolvimento da formação pessoal e social e da consciência cívica dos alunos como elementos fundamentais no processo de formação de cidadãos responsáveis, participativos e críticos, a partir de um conjunto de temáticas e de orientações curriculares adequadas (Capítulo II, artigo 4.º, ponto 5, alínea a).

Embora a área curricular de Cidadania, que ocupa uma carga horária semanal de quarenta e cinco minutos no 1.º Ciclo, possa ser explorada em todo o currículo, esta não se pode dissociar da disciplina de Língua Portuguesa, já que não se pode exercer cidadania sem se dominar a língua. Neste âmbito, Moura (2004, p. 303) sublinha que

não pode [se] falar de cidadania se não se colocar a questão da defesa da língua, da sua valorização, da sua importância para toda e qualquer espécie de aprendizagem, para a aquisição do conhecimento e para a formulação e expressão do pensamento e do saber, para a própria consciência das liberdades e do sentido e relevância dos direitos políticos e civis.

Tendo em consideração que a área curricular de cidadania visa, entre outros objetivos, a promoção de atitudes e de valores que sensibilizem os alunos para o respeito pela diversidade mundial, a qual não assenta apenas na religião, na lei ou na tradição, mas também na língua, que subjaz à construção da identidade de cada sujeito, enquanto a linguagem é uma forma de expressão. Mey (1988, p. 82) reforça esta ideia quando afirma que "a língua de uma pessoa é a sua identidade, e a identidade de uma pessoa é a sua língua". Conclui-se, assim, que a língua reflete sempre determinada diversidade cultural, que se exprime de acordo com as suas crenças.

Neste sentido, o aluno deverá conhecer, compreender e respeitar a diferença, sendo o docente responsável por lhe proporcionar momentos ou situações, que enfatizem a questão da diversidade cultural. Assim, terá de desenvolver nos discentes competências argumentativas, que os levem a apropriarem-se da linguagem, como forma de expressão e instrumento de persuasão, a fim de instaurarem uma nova sociedade que já não reflita práticas e pensamentos discriminatórios e racistas.

Nesta linha de pensamento, Breton (2003) considera que o uso da palavra é uma ferramenta utilizada para influenciar os outros. Assim, o docente deverá promover debates, que desenvolverão as supracitadas competências argumentativas ao permitirem que os alunos exponham as suas ideias, opiniões e pensamentos, a fim de cumprirem o principal objetivo da argumentação: convencer o outro (Breton, 2003). Deste modo, alia-se o uso da linguagem à boa prática da cidadania.

Nesta perspetiva, Guedes (1997) defende que a forma como se utiliza a língua materna está intimamente ligada à vida pessoal e social de cada sujeito, o que não se verifica com outros conteúdos patentes no currículo.

Neste contexto, segundo o Currículo Regional para a Educação Básica (2011, p. 10), uma das competências que devem constar na aprendizagem do aluno é a Formação Social e de Cidadania, pois, de acordo com aquele documento, as crianças deverão desenvolver capacidades como

conhecer, valorizar e respeitar os outros e o mundo, procurando uma harmonização entre direitos, interesses, necessidades e identidades individuais e coletivas. O desenvolvimento desta competência implica, ainda, a capacidade de participar de forma eficaz e construtiva em diferentes contextos relacionais, cooperando com os outros, exercendo direitos e deveres de forma crítica, responsável e solidária e resolvendo conflitos quando necessário, num quadro de defesa dos valores democráticos que garantem a vida em comum.

Como refere Afonso (2005), o ambiente de convívio escolar deve dar à criança a possibilidade de respeitar os direitos e os deveres da comunidade em que se insere, exercendo quotidianamente a sua cidadania. As aulas de Cidadania vão ao encontro de uma sensibilização aos alunos, em que é incentivado o diálogo como forma cívica de resolver problemas.

Em suma, pode-se afirmar que a Cidadania é vivida e ensinada em vários contextos. Segundo Praia (1999, p. 22), "todo o processo educativo decorre de valores,

todo o acto educativo é valorativo". Assim, cabe ao docente a promoção de atitudes e valores que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos (Menezes, 1999), pois como se sabe, a linguagem é inerente ao Homem, que se exprime de acordo com as normas da sociedade em que está inserido.

No momento seguinte, serão apresentadas outras áreas de expressão, que visam a comunicação através da arte e do corpo, as quais devem ser merecedoras de toda a atenção, a fim de serem devidamente potencializadas e desenvolvidas.

#### **2.3.4. Interação entre a língua portuguesa e as expressões**

Como ficou registado no ponto 2.2.1., os domínios das expressões são o grande palco de atuação na Educação Pré-Escolar; todavia, no 1.º Ciclo, estas áreas são normalmente pouco trabalhadas pelos docentes.

Apesar de Melo (2005) sugerir que, no âmbito da educação artística, o docente deverá incidir a sua lecionação no aprofundamento dos conteúdos das disciplinas que a constituem, a verdade é que estas formas de linguagem são subalternizadas relativamente àquelas que serão alvo de exame de avaliação final, nomeadamente o português e a matemática.

Embora existam tempos semanais afetos a estas áreas, a expressão físico-motora é normalmente aquela em que estes tempos são cumpridos de forma mais rigorosa, em parte por ser garantida, frequentemente, por um professor específico da área. Quanto às expressões artísticas (plástica, dramática e musical), são tendencialmente relegadas para momentos de celebração de épocas festivas, ou de encerramento dos períodos letivos.

É, pois, necessário potenciar cada área de expressão artística, já que sendo áreas de expressão e comunicação, favorecem a aprendizagem dos alunos não só a nível criativo e social, mas também a nível do desenvolvimento de competências comunicativas fundamentais ao ensino/ aprendizagem.

No que respeita ao programa de **Expressão e Educação Físico – Motora** (2004), realça-se a importância do cumprimento de regras, aquando da realização de atividades propostas.

Em cada bloco que integra o programa regista-se a presença de um conjunto de ações, de entre as quais se salientam "Pontapear", "Passar", "Receber", "Rolar", "Saltar", "Driblar", "Subir", que nos remetem para a enunciação de regras, ou

instruções, por parte do docente, e respetiva compreensão e cumprimento, por parte dos alunos. Nesta disciplina verifica-se, assim, a importância da compreensão oral como primeira via, para o sucesso escolar.

Como afirma Rost (2002), a compreensão oral é um processo cognitivo que nos permite desvendar a linguagem oral. Widdowson (1991) acresce que compreender oralmente nos remete para o reconhecimento da importância que uma frase detém num determinado discurso. Assim, através do tom de voz utilizado pelo professor, os alunos compreendem quais as regras e tarefas a serem efetuadas.

Um estudo realizado por Ladeira e Darido (2003, p. 2) cujo objetivo foi a investigação de "possibilidades de Educação Física enquanto linguagem", defende que a linguagem é, por natureza, transversal e que poderá adquirir formas de representação, já que cada sujeito comunica de forma única com o corpo (Ladeira & Darido, 2003). Neste contexto, é necessário explorar, reaproveitar, diversificar e ampliar os métodos transversais que aliam a Educação Físico-Motora à língua materna.

Para além disso, nestas aulas, os alunos desenvolvem, determinadas competências motoras e habilidades físicas, que lhes vão permitir uma melhor comunicação não-verbal, já que o "Nosso corpo é uma mensagem que anuncia ou denuncia o que somos e pensamos" (Rector & Trinta, 1999, p. 6), vale dizer, que o corpo expressa os sentimentos e as emoções de um indivíduo, podendo até contradizer o que está a ser expresso oralmente.

Na perspetiva de Weil (1997), quando duas pessoas dialogam, pequenos movimentos, como o das palmas das mãos e a direção visual são mais reveladoras da veracidade do que está a ser dito se comparados com o que elas exprimem verbalmente. O autor afirma, ainda, que a linguagem corporal se assume como um meio genuíno de comunicação, não permitindo, portanto, a falsidade.

Neste contexto, as aulas de Expressão e Educação Físico - motora não devem destinar-se somente à realização de tarefas que visem o desenvolvimento motor da criança. Esta disciplina, centrada no movimento corporal, deverá tirar partido das aptidões dos alunos, perspetivando-as como um contributo para o alargamento das suas possibilidades comunicativas.

O programa de **Expressão e Educação Dramática** (2004, p.77) também se destina à exploração "do corpo, da voz, do espaço, de objectos", passando pela criação e

pela exploração de guiões/ textos dramáticos, fios condutores de um jogo dramático ou de uma peça teatral.

Os jogos dramáticos, enunciados neste programa, permitem "que os alunos desenvolvam progressivamente as possibilidades expressivas do corpo – unindo a intencionalidade do gesto e/ou palavra, à expressão" (Ministério da Educação, 2004, p. 77), favorecendo-se a exploração do reconto de uma história ouvida/lida e, ainda, a exploração de finais diferentes para a mesma.

Na perspectiva de Gallardo (2008), a expressão corporal tem um peso de 60% no processo de comunicação, pelo que é pertinente afirmar-se que, num processo de diálogo, a expressão corporal é tão significativa quanto a linguagem oral. Numa peça de teatro é necessário que estes dois tipos de linguagem se fundem em perfeita sintonia, pois a forma como nos expressamos através da nossa postura e dos nossos gestos, revela mais sobre nós, do que se nos expressássemos apenas oralmente (Viana & Castilho, 2002).

A educação e a expressão dramática assumem, de igual forma, um papel estruturante no desenvolvimento das competências de escrita dos alunos, incluindo a sua criatividade, quando convidados a conceber um determinado texto dramático para levar à cena.

Neste processo, pode-se afirmar que "o texto que vai sendo escrito (...) é desencadeador de novas relações" (Sequeira, Carvalho & Gomes, 1999, p.56), na medida em que a criatividade patente na escrita se alia à criatividade artística, uma vez que as ações que integram o texto dramático serão alvo, por parte dos alunos, de uma representação, que integrará a linguagem verbal e a não-verbal.

Neste âmbito, pode-se afirmar que a linguagem está na base da construção do nosso pensamento; por conseguinte, é necessário criar cenários, para que ela assuma o papel principal (Zabalza, 1998). Será neste contexto que os jogos dramáticos permitirão aos alunos a representação das suas ideias.

Assim, para Reis (2005) o objetivo primordial dos jogos de expressão dramática é propiciar à criança aprendizagens relevantes, através da expressão e da comunicação artística, pelo que caberá ao professor potenciar estes jogos no âmbito não só do desenvolvimento de competências sociais, mas também como um alargamento dos contextos, em que ocorrem diálogos orais, escritos e corporais fluentes.

Nesta linha de pensamento, Leenhardt (1997) incentiva os professores a recorrerem, com frequência, a esta disciplina, a qual é capaz de fornecer às crianças meios para exprimirem os seus sentimentos e emoções, através do corpo e da voz, usando a linguagem teatral.

Destinando-se à exploração da voz, de sons, de instrumentos e do movimento harmonioso do corpo, o Programa de **Expressão e Educação Musical** (2004, p. 67), aposta no "desenvolvimento da musicalidade [como] um processo gradual, dependendo (...), da linguagem adequada, (...), da capacidade de escutar", destacando o papel da linguagem oral, enquanto meio primordial de comunicação e de expressão e instrumento imprescindível em melodias cantadas.

Verifica-se, igualmente, neste programa a existência de uma relação estreita com o programa de Língua Portuguesa, no que diz respeito ao desenvolvimento de certos conteúdos como "a capacidade de inventar e reproduzir melodias, com e sem texto, a aquisição de um repertório de canções, rimas e lengalengas" (Ministério da Educação, 2004, p. 68).

Na opinião de Gomes (2007) através da educação musical, os alunos desenvolvem a inteligência auditiva e a capacidade de expressão. Nesta área, podem-se distinguir duas vertentes: a audição e a criação de música. É, assim, necessário que o professor incentive o aluno a ser criativo, através da improvisação, da criação de um ritmo, de uma melodia ou de passos de dança (Matos, 1992).

Tendo em conta que a música é um meio privilegiado de comunicação, Hohmann & Weikart (2009, p. 658) defendem que o

facto [de a] música transmitir emoções, sublinhar experiências e marcar ocasiões pessoais e históricas (...) o desenvolvimento musical das crianças e a sua capacidade de comunicarem através da música floresce em culturas e contextos em que os membros da comunidade valorizam e apreciam música.

Neste contexto, a Expressão e Educação Musical é uma de várias formas da promoção da linguagem, na medida em que se assume como uma mensagem, um discurso melodioso dirigido a alguém. Deste modo, saliente-se que

o primeiro contacto com o ritmo, a melodia e a métrica consegue-se por meio da linguagem (...) a união íntima da linguagem-música-dança, reunidos pela comunidade do ritmo, favorece a motivação e aumenta a capacidade de

observação e de expressão (...)em todas as culturas a música é essencialmente comunicação (Matos, 1992, pp.1303-1304).

Assim, o ensino da música não deve ser minorizado perante outras disciplinas, pois a música é linguagem e comunicação. Para além disso, Willems (sd,) considera fulcral o envolvimento da criança com a música, já que por mais simples que sejam os exercícios musicais, estes exercem efeitos benéficos no sistema nervoso.

Por último, o programa de **Expressão e Educação Plástica** (2004, p. 89), permite que "as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade".

É necessário compreender que tudo o que é produzido, e a forma como é produzido, pela criança é uma manifestação de "representação de sensações, experiências e vivências", sendo importante que o docente incentive este tipo de linguagem, já que se trata de uma "singularidade expressiva". (Ministério da Educação, 2004, p. 92). Deste modo, cabe ao professor alargar o campo de experiências dos alunos a fim de aprofundarem o "domínio de outras linguagens expressivas" (Ministério da Educação, 2004, p. 95).

É, portanto, necessário disponibilizar os diversos recursos e materiais para que, através da plástica, os alunos se possam exprimir, porquanto da mesma forma que a linguagem verbal necessita de palavras, a educação plástica requer determinadas técnicas e materiais apropriados (Sousa, 2003).

Neste contexto, Oliveira e Santos (2004) ressaltam que a criança, através de diversos materiais e técnicas, exprime tanto a sua realidade interior, como o meio em que se insere. Conclui-se, assim, que os desenhos, as pinturas, as modelagens e outras pequenas construções que incorporam o papel e a caneta refletem a expressão criativa daquilo que o aluno quer transmitir revelando os seus sentimentos e emoções mais profundos, através de um meio divergente da palavra (Teixeira, 1991).

Assim, é legítimo sublinhar o papel que a Expressão e Educação Plástica tem no desenvolvimento linguístico e comunicativo da criança. Nem as atividades de cariz plástico são formas lúdicas com o objetivo de completar horários dos docentes, nem os desenhos dos alunos são rabiscos, pois deve-se ter em consideração que o desenho é uma linguagem veiculadora do que a criança quer dizer, consciente ou inconscientemente (Fortin, 2000).

Em síntese, pode-se afirmar que no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a expressão e a compreensão oral e escrita assumem-se como meios privilegiados para a receção, assimilação e acomodação de toda a informação. Deste modo, conclui-se que o desenvolvimento das várias competências comunicativas é um fator essencial para o sucesso do ensino/ aprendizagem, tanto mais que a transversalidade da Língua Materna se revela nos diferentes conteúdos dos programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

## **Síntese**

Neste capítulo defendeu-se, em primeiro lugar, a importância da integração curricular para a construção de um conhecimento sistematizado, duradouro e eficaz. Cabe, assim, ao educador/ professor quer esteja em regime de monodocência, quer no de pluridocência, ministrar um ensino que estabeleça uma ligação apropriada e coerente com as várias áreas do saber que estão a ser lecionadas.

Posteriormente, evidenciou-se, através da análise do currículo e da literatura especializada na área, a relevância da língua materna para o desenvolvimento de competências linguísticas essenciais ao processo de ensino/aprendizagem. Assim, demonstrou-se a transversalidade da língua portuguesa nos vários domínios do conhecimento, patentes nas Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No capítulo que se segue, apresentarei diversas propostas de atividades, da minha autoria, que foram realizadas em contexto de estágio, as quais visam potenciar o tema em estudo. Estas atividades serão alvo de uma análise de conteúdo.

## **CAPÍTULO III - ABORGADENS TRANSVERSAIS AO ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA NOS ESTÁGIOS RELIZADOS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

### **Introdução**

No capítulo anterior procurou-se explorar a potencialidade da transversalidade da língua materna, não só através do currículo, como também da literatura na área em estudo.

Neste último capítulo é estudada, em primeiro lugar, a relevância da formação inicial e contínua de professores, não só por ser a etapa que me encontro, como também pela formação contínua ser um elemento fulcral na carreira de qualquer profissional de ensino.

Seguidamente, é apresentada a componente prática do presente relatório, onde é revelada a metodologia de investigação adotada, sendo esta acompanhada das técnicas de recolha de dados e explicitação dos mesmos. Seguidamente são divulgadas algumas atividades realizadas no âmbito dos estágios desenvolvidos na Educação Pré-Escolar e 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo em conta os objetivos delineados e as Tabelas de sistema de categorias.

### **3.1. A formação de educadores e professores**

Um ação educativa eficaz requer profissionais adequadamente formados. Atualmente "os educadores de infância e os professores são detentores de diplomas que certificam a formação profissional específica com que se encontram habilitados, através de cursos que se organizam de acordo com as necessidades do respectivo desempenho profissional, e segundo perfis de qualificação para a docência, decorrentes do disposto na referida Lei de Bases" (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto).

Os estágios assumem-se como componentes muito relevantes da formação inicial dos docentes, já que estabelecem os primeiros contactos entre os estagiários e a realidade educativa. A este propósito, Gomes e Medeiros (2005, p. 21) afirmam que aquele é o momento em que o estagiário "se vê confrontado, pela primeira vez, com o assumir de um novo, desconhecido e tão desejoso papel – o de ser professor".

Neste âmbito, Alarcão *et al* (2005, p. 20) consideram que a prática pedagógica na formação inicial de professores tem um papel crucial, permitindo que os formandos equacionem as suas práticas, as experienciem e problematizem, tendo em conta os projectos pedagógicos de escola e de turma, os temas integradores, o programa e o desenvolvimento de cada aluno numa turma. Efetivamente, as práticas, tanto a prática pedagógica (educativa) como a pedagogia da prática (aulas práticas ou teórico/práticas), constituem um lugar de destaque num curso de formação de professores.

Saliente-se, todavia, que, esteja o docente numa fase inicial da sua carreira, ou numa etapa já mais avançada, a verdade é que tem de estar sempre preparado para enfrentar as naturais mudanças que vão ocorrendo, as quais contemplam tanto as novas tecnologias, novos conceitos/ terminologias, como a legislação e as novas tendências que os alunos acompanham. Deste modo, assume-se como fulcral a formação contínua, que deve possibilitar uma permanente atualização de conhecimentos, já que, de modo algum, o saber é estático ou finito.

Neste contexto, a "formação contínua é, pois, hoje, mais do que uma necessidade, uma obrigação moral e ética dos professores [e educadores], reconhecidos como peças fundamentais no processo educativo e factor determinante no sucesso académico dos alunos" (Mira Leal *et al*, 2010, p. 1).

Para que o docente esteja sempre atualizado, contribuindo, assim, para o sucesso dos seus alunos, terá de adotar uma atitude de investigador. Para Alarcão (2001, p. 6), "todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor".

Neste âmbito, o professor/educador deverá refletir acerca das suas práticas, quer elas apresentem um resultado positivo ou negativo, quer dizer, mesmo perante um resultado positivo, o docente deverá preocupar-se com o constante aperfeiçoamento das suas práticas; se, ao invés, o resultado for negativo, terá de se questionar perante o insucesso dos seus alunos, discorrendo acerca das estratégias que deverá, doravante, implementar, a fim de garantir aprendizagens ativas e significativas.

Para atingir tal objetivo, o professor deverá interiorizar o seu papel de professor-investigador. Nesse caso, é legítimo considerar-se que "a investigação pelos professores brota de questões ou gera questões e reflecte os desejos dos professores para atribuírem

sentido às suas experiências e vivências, para adoptarem uma atitude de aprendizagem ou de abertura para com a vida em sala de aula" (Cochram-Smith, 1993, p. 24).

A investigação qualitativa é aquela que melhor parece adequar-se a estes objetivos, pois, segundo Bell (2004, p. 19), os investigadores qualitativos "estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística". Neste processo, Bogdan e Bicklen (1994, p. 48) alertam para o facto de se dever "analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos". Na opinião de Quivy e Campenhoudt (1995, p. 193), este tipo de estudo permite obter "informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados".

Nesta linha de pensamento, Kemmis e McTaggart (1988) incentivam a pesquisa autorreflexiva, na medida em que o docente, a partir das suas vivências quotidianas, em contexto sala de aula, deverá questionar-se sobre a sua prática, promovendo estratégias adequadas, as quais conduzirão os alunos a uma melhor compreensão dos enunciados. Deste modo, a sua ação basear-se-á na investigação-ação, levando-o a refletir sobre o passado e o presente, para poder agir no futuro.

Alarcão (2001, p. 8) chama à atenção para o facto de a "investigação-acção, para ser investigação, te[r] de produzir conhecimentos novos, ser rigorosa na sua metodologia e tornar-se pública a fim de que possa ser apreciada, avaliada, reproduzida, desenvolvida". Perante este pressuposto, o docente deve colocar em causa a sua ação, tendo consciência de que a utilização de determinados recursos, estratégias e metodologias nem sempre serão eficazes, pois, se é verdade que podem resultar com determinados alunos, o mesmo pode não acontecer com outros, num contexto escolar diverso.

A este propósito Dewey (1959, cit. *in* Slomksi & Martins, 2008, p. 10) acrescenta que nos "Cumpro (...) estar dispostos a manter e prolongar o estado de dúvida, que é estímulo para uma investigação perfeita, na qual nenhuma ideia se aceita, nenhuma crença se afirma positivamente, sem que lhes tenham descoberto as razões justificativas". Neste contexto, para promover o sucesso dos seus alunos, o professor-investigador terá de estar atento ao que acontece à sua volta e aos pontos fortes e fracos de cada criança, para depois agir em consonância.

Tendo em consideração o que foi enunciado até ao momento, e compreendendo a centralidade e transversalidade da língua materna ao processo de ensino e aprendizagem, optei por me debruçar ao longo dos meus estágios

### **3.2. O processo de investigação da ação docente: da recolha à análise de dados**

Como já foi referido, realizamos dois estágios pedagógicos - o primeiro na Educação Pré-Escolar (Prática Educativa Supervisionada I), o outro no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Prática Educativa Supervisionada II). Estes estágios foram precedidos por um período de observação direta, que, segundo Quivy e Campenhoudt (1995, pp. 165-197) é um tipo de observação em que "o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados", sendo-lhe possível, deste modo, averiguar "os comportamentos no momento em que eles se produzem".

Com efeito, essa observação inicial permitiu-nos conhecer um pouco os contextos em que intervínhamos e caracterizar as crianças. Neste sentido, foi possível aferir, na Prática Educativa Supervisionada I, que o grupo de crianças apresentava dificuldades ao nível da compreensão e da comunicação oral. Este fator estava patente nas respostas das crianças, em momentos de diálogo e nos momentos de partilha de informação.

Neste âmbito, no domínio da expressão oral, verificava-se que as crianças apresentavam dificuldade em relacionar tempos verbais, não respondendo, de uma forma coerente e coesa a certas questões colocadas pela educadora, por exemplo, face à questão "Vocês querem?", as crianças respondiam "Querem" ao invés de "Queremos". Outra dificuldade, observada foi a da omissão de sílabas, a da troca de fonemas, e a da enunciação de palavras inexistentes. Registe-se, ainda, que o pouco contacto com o código escrito fazia com que algumas das crianças ainda não soubessem escrever o seu nome.

No que se refere ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, a maioria dos alunos da turma demonstrou grandes dificuldades ao nível da compreensão escrita em todas as disciplinas, manifestando grandes dificuldade em responder a uma questão sem a orientação da professora titular. Para além disso, os discentes revelavam muitas

dificuldades no domínio da expressão escrita, uma vez que apresentavam frases e textos pouco coerentes e com inúmeros erros ortográficos.

Relativamente à expressão oral, os alunos manifestavam dificuldades em expor pensamentos, ideias e conclusões, sendo, por vezes, incongruentes nas suas respostas. No que diz respeito à compreensão oral, a maioria da turma necessitava que as instruções para a realização de determinado exercício/ tarefa fossem repetidas mais do que uma vez, havendo, ainda, alguns alunos que, posteriormente, solicitavam à professora titular uma explicação individual sobre o que lhes havia sido pedido.

As lacunas observadas no grupo do Pré-Escolar e na turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico foram registadas nos respetivos Projetos Formativos Individuais, concebido no início das Práticas Educativas Supervisionadas. Neste sentido, em ambos os estágios realizamos atividades que visavam desenvolver as competências de comunicação oral e escrita das crianças através da potencialização da transversalidade da língua materna.

Tendo em conta que o objetivo da investigação qualitativa é analisar "a realidade no seu contexto natural, tal como sucede, na tentativa de retirar sentidos, de interpretar os fenómenos de acordo com os significados que têm para as pessoas implicadas" (Rodríguez Gómez *et al*, 1996, p. 32), durante os estágios pedagógicos, procedemos à recolha de dados através quer da observação directa, com registos no nosso diário de observações, quer do registo fotográfico e dos registos individuais das crianças (fichas de trabalho, desenhos, entre outros).

No que diz respeito ao registo fotográfico, deve-se ter em conta que ele não reproduz apenas um momento ou uma situação, pois é também veiculador de imagens que refletem uma emoção, uma recordação e uma informação. Neste contexto, Kossoy (2001, p. 55) realça a importância dos registos fotográficos, "pois representam um meio de conhecimento da cena passada, e, portanto, uma possibilidade de resgate da memória visual do homem e do seu entorno sociocultural. Trata-se da fotografia enquanto instrumento de pesquisa, prestando-se à descoberta, análise e interpretação".

Relativamente ao diário de observações, este contou com citações das próprias crianças, as quais eram transcritas, no momento, pela minha parceira pedagógica. Posteriormente, procedia ao registo quer das minhas reflexões acerca dos momentos mais relevantes das minhas intervenções, quer ainda ao registo das minhas inferências acerca de determinadas ações, conversas ou atitudes das crianças do grupo/ da turma.

Yinger e Clark (1988, p. 176) consideram este instrumento de análise como um "pensamento em voz alta escrito num papel".

Para além disso, os registos individuais das crianças não podem ser desvalorizados, na medida em que são a representação daquilo que elas sabem e que aprenderam. Este instrumento de análise revela, claramente, o desempenho de cada criança face ao que lhe é pedido.

Tendo em vista potencializar a transversalidade da língua materna para a aprendizagem, procurámos, ao longo das nossas práticas na Educação Pré-Escolar:

- a) Desenvolver competências de comunicação oral e escrita a propósito de temas/ conteúdos na área do Conhecimento do Mundo
- b) Promover a consciência fonológica e a compreensão oral e escrita a partir da exploração de canções, lengalengas, jogos rítmicos, em articulação com o domínio da expressão musical;
- c) Estimular a compreensão oral de textos através de atividades de expressão dramática e plástica.

Por seu lado, no 1.º Ciclo do Ensino Básico procurámos:

- a) Potenciar o desenvolvimento de competências de expressão oral e compreensão escrita através de atividades de expressão dramática e plástica;
- b) Incentivar a explicitação oral e escrita de processos e raciocínios na resolução de problemas matemáticos;
- c) Promover a pesquisa e a produção escrita como forma de aprofundar/desenvolver temáticas no âmbito do estudo do meio.

Para organizar os dados recolhidos, pretendíamos realizar análise de conteúdo, uma técnica que, segundo Lima (2012, p. 1), "permite a classificação de material, reduzindo-o a uma dimensão mais manejável e interpretável, e a realização de inferências válidas a partir desses elementos (Weber, 1990)". Sendo uma metodologia adequada para descrever e interpretar o conteúdo de diversos tipos de documentos e textos, esta análise permite realizar "descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajud[ando] a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum" (Moraes, 1999, p. 3).

Contudo, o trabalho de análise realizado não poderá ser considerado rigorosamente uma análise de conteúdo, uma vez que não cumpre inteiramente os cinco

princípios enunciados por Lima (2012, p. 3) "a objectividade, a sistematização, a quantificação, a amostragem e a fiabilidade".

Assim, neste contexto, atendendo ao cerne do presente relatório de estágio, serão apresentadas duas tabelas, sendo que as Tabelas 1 e 2 dizem respeito à recolha de dados recolhidos aquando da Prática Supervisionada I e II, respetivamente.

Domínio	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Número de Ocorrências							Total
				CM	Mat	FPS	EP	EM	ED	EFM	
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Compreensão e Expressão Oral	Consciência Fonológica	Produção de aliterações	1	1	0	0	0	1	0	3
			Identificação de palavras que acabam com a mesma sílaba	1	0	0	0	1	0	0	2
			Reconstrução de palavras por agregação de grafemas	1	0	0	0	0	0	0	1
		Compreensão de discursos Oraís	Recriação de papéis.	0	0	0	0	0	2	1	3
			Reconto de narrativas ouvidas.	2	0	3	0	0	0	0	5
			Recitação de canções e lengalengas.	0	0	0	0	4	0	0	4
			Alargamento do campo lexical.	7	0	1	0	0	0	0	8
		Interação Verbal	Partilha de informação através de frases coerentes.	9	2	12	1	0	1	0	24
			Criação de histórias, com sequência apropriada	1	0	0	0	0	0	0	1
			Descrição de ações.	7	0	5	3	1	0	0	16
	Leitura	Reconhecimento e Escrita de Palavras	Predição de acontecimentos de uma narrativa através de ilustrações	2	0	2	0	0	0	0	4
			Utilização de diversos instrumentos de escrita	0	1	0	3	0	0	0	4
			Escrita do nome	2	2	0	5	0	0	0	9
	Abordagem à Escrita	Conhecimento das Convenções Gráficas	Distinção entre letras e números	0	1	0	0	0	0	0	1
			Utilização do desenho para fins específicos	1	0	4	6	0	0	0	11
			Produção de letras maiúsculas	4	2	5	3	0	0	0	14
	<b>Total</b>				<b>21</b>	<b>8</b>	<b>32</b>	<b>21</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>1</b>

**Tabela 1 - Sistema de categorias da Prática Educativa Supervisionada I**

Domínio	Categoria	Subcategoria	Número de Ocorrências							Total
			Mat	Est M	Cidad	EP	EM	ED	EFM	
Língua Portuguesa	Oralidade	Produção de um discurso oral com correção	5	8	6	4	1	1	0	25
		Produção de discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.	7	9	6	2	1	2	1	28
	Leitura	Leitura de textos diversos	4	4	1	1	1	1	0	12
		Apropriação de novos vocábulos	7	5	1	0	0	0	0	13
		Organização dos conhecimentos do texto	4	2	1	0	0	0	0	7
	Escrita	Mobilizar o conhecimento da representação gráfica e da pontuação	8	8	2	2	0	1	0	21
		Escrever textos diversos	1	3	1	1	0	0	0	6
	<b>Total</b>			<b>36</b>	<b>39</b>	<b>18</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>1</b>

**Tabela 2 - Sistema de categorias da Prática Educativa Supervisionada II**

Após a apresentação das tabelas, verifica-se que, na Tabela 1 o domínio "Linguagem Oral e Abordagem à Escrita" o qual é considerado o responsável primordial pelo sucesso no ensino/ aprendizagem de todas as áreas integradas nas OCPE, pelo que, como seria expectável, destaca-se na sua qualidade de domínio em foco na tabela de categorias apresentada.

Neste sentido, as categorias elencadas referem-se às competências que permitiram a troca de informação subjacente a todo o processo de ensino/ aprendizagem, nomeadamente "Compreensão e Expressão Oral", "Leitura" e "Abordagem à Escrita". A primeira categoria não foi dividida em "Expressão oral" e "Compreensão oral", por considerarmos que a criança, quando se expressa oralmente, revela se compreendeu, ou não, o que lhe foi dito.

Ao analisarmos as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar, verificamos que a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (LOAE) se divide em quatro domínios, a saber, a "Consciência fonológica", a "Compreensão de discursos orais e interacção verbal", o "Reconhecimento e Escrita de Palavras" e o "Conhecimento das Convenções Gráficas". Saliente-se que os domínios, patentes nas metas de aprendizagem, foram utilizados como subcategorias da Tabela 1.

Neste sentido, verifica-se que o domínio "Compreensão de discursos orais e interacção verbal" foi dividido nas subcategorias "Compreensão de discursos orais" e "Interação verbal", na medida em que, com a primeira subcategoria, pretendemos sublinhar a importância da compreensão oral, através daquilo que as crianças inferem a partir de diálogos e de histórias ouvidas, entre outros; com a segunda subcategoria, desejamos realçar a importância da expressão oral, através dos enunciados proferidos pelas crianças.

Constituindo-se as subcategorias da Tabela 1 como os domínios patentes nas Metas de Aprendizagem da Educação Pré-Escolar, recorreremos, então, às próprias metas, presentes em cada domínio, para construir os indicadores.

Assumindo-se a disciplina de Língua Portuguesa como o domínio predominante da Tabela 2, esta apresenta como categorias a "Oralidade", que engloba a compreensão e a expressão oral, a "Leitura" e a "Escrita", perspectivadas como capacidades essenciais ao ensino/ aprendizagem de qualquer área de conteúdo.

Ao analisarmos as Metas Curriculares de Língua Portuguesa, para o 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, deparamo-nos com quatro domínios referência, a saber,

"Oralidade", "Leitura e Escrita", "Educação Literária" e "Gramática". Neste sentido, atendendo a que as capacidades de oralidade, leitura e escrita foram as destacadas ao longo do presente Relatório de Estágio, optamos por as selecionar, considerando-as como categorias chave da Tabela 2. É, igualmente importante salientar que o domínio referência "Leitura e Escrita" foi dividido no nosso sistema de categorias, tendo em vista a obtenção de dados mais objetivos sobre o trabalho em torno de cada um daqueles domínios verbais.

No prosseguimento da apresentação das subcategorias selecionadas, estas assumem-se como os objetivos enunciados nos citados domínios das Metas Curriculares de Língua Portuguesa.

Ao contrário da Tabela 1, esta tabela não apresenta Indicadores para simplificar a tabela, pois são muitos os descritores de desempenho constituintes de cada objetivo das Metas Curriculares. A título exemplificativo, refira-se o caso da subcategoria "Escrever textos diversos", a partir da qual se depreende que os alunos deverão escrever textos de diversos tipos e estruturas sobre várias temáticas.

Não obstante, o "Número de Ocorrências" é semelhante em ambas as tabelas. Assim, face aos indicadores apresentados na Tabela 1, e perante as subcategorias apresentadas na Tabela 2, são quantificadas as situações/ tarefas em que se verifica a ocorrência dos indicadores ou das subcategorias nas áreas e domínios de conhecimento da Educação Pré-Escolar e do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente.

Perante as tabelas apresentadas, poder-se-ia conjeturar que a metodologia de análise a utilizar seria quantitativa, na medida em que foram recolhidos e quantificados dados, sendo os mesmos distribuídos por variáveis (Moreira, 2006). No entanto, verificar-se-á, através da explicitação de algumas das atividades quantificadas, que se utilizará, igualmente, uma análise qualitativa, que recorrerá a unidades de registo colhidas em fotografias, trabalhos das crianças e citações do meu diário de observações, para revelar a ligação constante estabelecida entre a transversalidade da língua e as várias áreas e domínios das OCEPE e programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Em suma, podemos afirmar que a estratégia de análise utilizada no presente trabalho será mista, na medida em que uma análise se poderá revelar qualitativa através de uma quantificação (Bardin, 1991). Deste modo, as inferências recolhidas durante o processo de estágios refletir-se-ão nas atividades/ momentos/ situações quantificados nas Tabelas 1 e 2.

Tendo em vista a caracterização rigorosa do contexto do grupo do Pré-Escolar e da turma do 3.º ano do 1.º Ciclo serão apresentados os pontos 3.3.1. e 3.4.1, respetivamente, em que serão devidamente identificadas as escolas onde decorreram os estágios pedagógicos, o meio circundante e, ainda, uma breve descrição das salas de aula. Importa salientar que, de modo a salvaguardar a identidade das crianças, foram atribuídos nomes fictícios.

Os pontos, que se seguem à apresentação de cada um dos contextos, destinam-se à análise de algumas atividades desenvolvidas nos dois níveis educativos, a qual visa não só uma melhor explicitação das Tabelas 1 e 2, mas também uma abordagem mais aprofundada da temática em estudo.

### **3.3. A ação educativa na Educação Pré-Escolar**

#### **3.3.1. O Contexto**

No âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada I, realizei o meu primeiro estágio pedagógico num grupo composto por dezassete crianças, das quais oito meninas e nove meninos, pertencente à escola EB1/JI Cecília Meireles, situada na freguesia da Fajã de Cima, no concelho de Ponta Delgada.

Atendendo a que a maioria das crianças residia naquela freguesia, é importante salientar que o rendimento económico dos seus habitantes assenta, primordialmente, em profissões dos "setores terciário e secundário, embora existam profissões ligadas ao setor primário" (PEE – EBI Canto da Maia, pág. 8). No que diz respeito ao grupo, apurou-se que grande parte das crianças era proveniente de famílias com fracos recursos económicos. Aquelas crianças, se comparadas com as poucas pertencentes à chamada classe média, revelavam grandes dificuldades ao nível da expressão e da compreensão oral.

No que diz respeito ao meio circundante à instituição de ensino, é pertinente nomear, em primeiro lugar, o Centro Paroquial "Nossa Senhora da Oliveira" (instituição de apoio social), onde funciona um Ateliê de Tempos Livres (A.T.L.), que é frequentado por algumas das crianças do grupo em apreço, as quais referiram que naquele espaço ouviam contar histórias, realizavam pequenos trabalhos manuais e praticavam jogos em grupo.

Também alvo de referência é o Pinhal da Paz, parque florestal, onde existem algumas espécies animais. As características naturais daquele local tanto podem

proporcionar momentos de convívio e de brincadeira em contacto direto com a natureza, como constituir como foco de aprendizagem na área da biologia.

Relativamente à escola propriamente dita, pode-se afirmar que a EB1/JI Cecília Meireles é uma das seis escolas integradas da Escola Básica Integrada Canto da Maia. É constituída por três blocos: dois deles destinados a aulas e o terceiro reservado para a cozinha e o refeitório. A instituição possui, ainda, um recreio com um tamanho considerável, dado que é utilizado pelas crianças dos dois níveis de ensino. Ali, pode-se observar canteiros com plantas e vários jogos tradicionais, pintados no chão; para além disso, existem balizas para jogos de futebol.

A sala de aula número 6, que era a utilizada pelo grupo em questão, situava-se no Bloco B, no primeiro andar. No segundo andar do mesmo bloco, para além das salas de aulas destinadas ao 1º Ciclo, podia-se encontrar uma sala pertencente ao Núcleo de Educação Especial e Apoio Educativo, que era frequentada por dois alunos do grupo, portadores de necessidades educativas especiais.

Como refere Zabalza (2007), "uma sala de educação infantil deve ser, antes de tudo, um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de acção" (p. 53). Neste contexto, a sala de atividades estava dividida em cantinhos, cada qual assumindo-se como uma forma de expressão, fantasia e diversão. A este propósito, Forneiro (2007) indica que "os cantos ou áreas de actividades mais frequentes costumam ser aqueles destinados ao jogo simbólico" (p. 27).

Como em qualquer sala de educação pré-escolar, verifica-se também aqui a existência de um canto designado por "manta" ou "tapete", onde se realizava o acolhimento, o qual fazia parte da rotina diária do grupo, em que, numa fase inicial do dia, se acolhia as crianças dispostas em círculo, favorecendo, assim, um diálogo que convidava à participação de todos.

Na sala de aula em questão existiam inicialmente cinco "cantinhos", onde as crianças brincavam, faziam jogos dramáticos, exploravam diversos materiais didáticos e aprendiam livremente ou sob a orientação da educadora. A meio do estágio pedagógico, a propósito de uma atividade relacionada com a reciclagem, foi criado, por mim, mais um cantinho: "O Cantinho da Reciclagem".

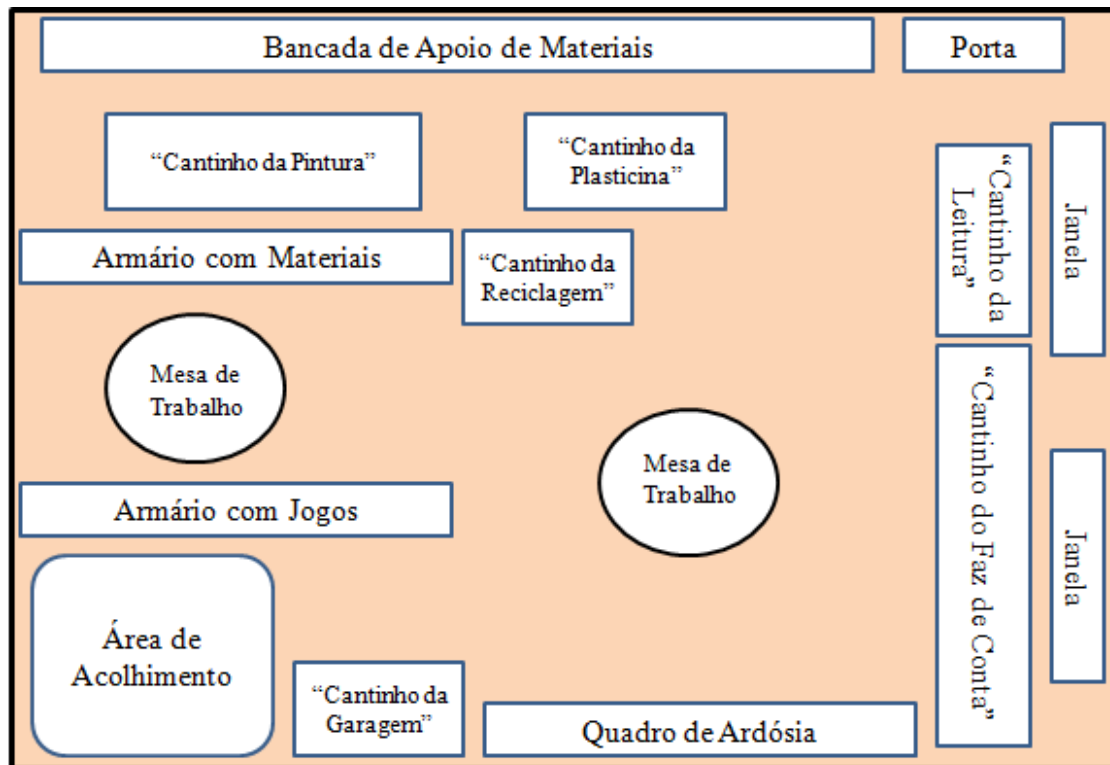


Figura 1 – Planta da sala de atividades na qual decorreram as intervenções pedagógicas da Prática Educativa Supervisionada I

A seguir enunciam-se as características de cada um dos seis cantinhos supramencionados:

➤ **“Cantinho do Faz-de-Conta”**

Este cantinho, como o próprio nome indica, é um espaço onde as crianças, através de jogos dramáticos, reproduzem situações do dia-a-dia, experimentando diversos papéis ao recriarem ambiências e vivências. Este cantinho divide-se em quatro áreas distintas, a saber: a mercearia (com um carrinho de compras, prateleiras com diversos produtos de hipermercado e um caixa de pagamento); a cozinha (com fogão, lava-loiças, mesa com um cesto de pão e cadeiras, estendal, vassoura e pá do lixo); o quarto de dormir (com cama, duas bonecas, mesinha de cabeceira, guarda-fatos e cómoda); a zona dos disfarces (com um baú com máscaras, um “bengaleiro” com vários disfarces e dois espelhos). Este cantinho era utilizado pelas crianças, maioritariamente, em momentos de brincadeira livre.

➤ **“Cantinho da Leitura”**

Este era o cantinho destinado à exploração de livros por parte das crianças. Ali o grupo familiarizava-se com o código escrito, ao mesmo tempo que interpretava as imagens, a fim de melhor compreender os textos. Aquando da leitura de histórias em grande grupo, a educadora recorria a livros daquele espaço, apesar de este se encontrar num estado muito depauperado, pois os livros não só eram escassos, como também pouco apelativos, não abrangendo as temáticas que deveriam ser exploradas pelas crianças. Por conseguinte, este era o cantinho que elas menos procuravam.

➤ **“Cantinho da Plasticina”**

No “cantinho da plasticina” existia uma mesa retangular, designada por “mesa vermelha”, onde as crianças criavam e se expressavam através da modelagem com plasticina. Os materiais deste cantinho estavam disponíveis no armário do “cantinho da pintura” (ao lado). Apesar de existirem várias formas para modelarem a plasticina, apenas existia um pouco de plasticina cor de rosa, o que restringia, seriamente, a criatividade e a liberdade de expressão do grupo.

➤ **“Cantinho da Pintura”**

Neste cantinho, as crianças assumiam o papel de verdadeiros artistas, misturando cores, pintando em telas, criando e inovando. Os materiais encontravam-se disponíveis para as crianças, no entanto só podiam ser utilizados, mediante indicação da educadora.

➤ **“Cantinho da Garagem”**

Nesta área, existia uma garagem pequena, com dois andares, e uma caixinha com materiais de construção. Na garagem, podiam ser encontrados carros, camionetas e helicópteros. A caixinha continha "legos", peças de encaixe, blocos lógicos, entre outros. Nesta zona, as crianças, através de jogos dramáticos, reproduziam situações do código de estrada, criavam estradas, colocavam obstáculos e brincavam de acordo com o seu quotidiano. Através da partilha de saberes e opiniões, os meninos, que eram o público que mais frequentava este cantinho, divertiam-se e aprendiam com o que os colegas ensinavam, tendo por base as ações dos familiares enquanto condutores de veículos.

### ➤ “Cantinho da Reciclagem”

No âmbito de uma atividade relativa à reciclagem foi aditado o "Cantinho da Reciclagem", no qual as crianças tinham a oportunidade de procederem à separação de materiais, utilizando três ecopontos, os quais estavam identificados pela sua cor, imagens exemplificativas de materiais que podiam ser reciclados em cada um e pelo código escrito.

Uma vez que cada ecoponto estava devidamente identificado, o grupo tinha a oportunidade de comparar os grafemas utilizados nos ecopontos com os que estavam patentes nuns cartazes interativos (complementares da atividade em questão).

Assim, este espaço, que foi muito apreciado pelo grupo, assumiu-se como mais uma estratégia de sensibilização para a necessidade de se separar o lixo, promovendo, deste modo, hábitos que respeitam o ambiente.

Em todos os cantinhos presentes na sala de atividades, pode-se notar, efetivamente, as potencialidades da transversalidade da língua materna, através de jogos dramáticos, de expressão plástica, da interação entre as crianças e do contacto direto com o código escrito.

Como já foi referido anteriormente, o grupo apresentava evidentes carências no que diz respeito à expressão oral e à compreensão oral. Por consequência, as crianças não eram capazes de manter um discurso correto, fluido e objetivo, o que se repercutia na qualidade da informação transmitida quer nos diálogos, quer na partilha de experiências.

Assim, ao longo da minha prática pedagógica, tentei que as crianças ultrapassassem aqueles obstáculos, realizando atividades que promoviam e desenvolviam a transversalidade da língua materna, procurando que todos os elementos do grupo participassem, já que o objetivo era que cada um, com o passar do tempo, melhorasse, efetivamente, o seu desempenho nas áreas da expressão e da compreensão orais.

Neste contexto, seguidamente, serão apresentadas e analisadas algumas das atividades realizadas com o grupo em apreço tendo em vista potenciar a transversalidade da língua materna em todas as áreas de conhecimento que integram as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

### **3.3.2. Atividades realizadas na Educação Pré-Escolar**

A Tabela 3 apresenta não só as tarefas realizadas no âmbito de cada intervenção, mas também a explicitação do seu propósito. Assim, verifica-se que a cada atividade corresponde uma área foco, a qual surge associada a outras áreas. Deste modo, o número "1" apresentado nas quadrículas em cinza representa a área foco, enquanto o símbolo "1" caracteriza as áreas associadas.

A fim de se clarificar o uso da diferente simbologia adotada, tome-se como exemplo o "Diálogo em grande grupo sobre os diferentes tipos de família", realizado na primeira intervenção. Tendo em consideração que o principal objetivo desta tarefa seria levar as crianças a compreenderem a existência de diversos tipos de família, tornava-se expectável que a área em foco fosse a de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (LOAE), uma vez que é através das competências da oralidade que se concretiza esta atividade. No entanto, a área assinalada como foco é a de Formação Pessoal e Social, já que, sendo a temática central daquela intervenção a comemoração do "Dia do Pai" e, atendendo ao facto de que algumas crianças do grupo terem os pais divorciados, ou o pai abandonara a família, sentiu-se a necessidade de explorar os diferentes tipos de família, através da leitura da uma história. Deste modo, esperava-se que as crianças que não viviam com o pai, não só partilhassem a sua experiência, mas também que compreendessem que poderiam oferecer o trabalho manual realizado naquela intervenção a outra pessoa da sua eleição.

Assim, assinala-se como área em foco a Formação Pessoal e Social (FPS), porquanto o objetivo primordial seria o de sensibilizar o grupo para os valores do respeito e da tolerância que deveriam pôr em prática relativamente aos colegas provenientes de famílias com uma estrutura diferente da sua. Para além disso, procurava-se que as crianças compreendessem e aceitassem a diferença, ultrapassando o preconceito. Deste modo, por um lado, temos a área do Conhecimento do Mundo (CM), assinalada como associada, na medida em que é trabalhada a temática respeitante à família; por outro, temos o domínio da LOAE, o qual é marcado como associado, uma vez que, através dele, são desenvolvidas competências intimamente ligadas à expressão e à compreensão oral.

Após a explicitação da organização da Tabela 3, segue-se a respetiva apresentação.

<b>Intervenções</b>	<b>Atividades</b>	<b>LOAE</b>	<b>CM</b>	<b>Mat</b>	<b>FPS</b>	<b>EP</b>	<b>EM</b>	<b>ED</b>	<b>EFM</b>	<b>Total</b>
<b>1.<sup>a</sup> Intervenção</b>	Acolhimento	1	1		1					3
	Desenho, em acetato da figura paternal	1				1				2
	Apresentação das crianças dos seus desenhos em retroprojektor	1				1				2
	Diálogo em grande grupo sobre os diferentes tipos de família.	1	1		1					3
	Canção "O meu Pai é grande".	1					1			2
	Exploração da história "Todos os pais são diferentes"	1			1					2
	Trabalho manual: "Estojo de higiene" para ofertar ao pai.	1				1				2
	Decoração do embrulho da oferta e escrita da palavra "PAI"	1			1	1				3
<b>2.<sup>a</sup> Intervenção</b>	Acolhimento	1			1					2
	Leitura da história "O verdadeiro significado da Páscoa"	1			1					2
	Desenho sobre a história ouvida	1			1					2
	Canção "Coelhinho da Páscoa"	1					1			2
	Trabalho manual: cesta e ovinho de Páscoa	1				1				2
	Pintura de um postal alusivo à época; escrita das palavras "FELIZ PÁSCOA"	1				1				2
	Trabalho manual: orelhas de coelho					1				1
	"A grande Caça"	1			1				1	3
	Visualização de um filme alusivo à época	1			1					2
<b>3.<sup>a</sup> Intervenção</b>	Acolhimento	1	1		1					3
	Exploração da história "João e o Pé de Feijão Mágico"	1	1							2
	Diálogo em grande grupo sobre os diferentes materiais a colocar em cada ecoponto.	1	1		1					3
	Exploração de cartazes interativos	1	1							2
	Decoração de ecopontos com imagens ilustrativas de materiais recicláveis.	1	1							2
	Separação de materiais recicláveis nos ecopontos da escola.	1	1							2
	Trabalho manual: carteira com pacote de leite.	1	1			1				3
	Decoração de uma caixa de queijo reciclável.		1			1				2
	Ficha: Encontra o caminho certo.	1	1							2

4. <sup>a</sup> Intervenção	Acolhimento	1				1				2
	Exploração da história "João vai ao Zoológico"	1	1			1				3
	Exploração de imagens de animais	1	1							2
	Aquecimento	1							1	2
	Jogo da Cauda da Raposa	1							1	2
	Jogo do Lencinho	1							1	2
	Construção de um painel em grande grupo	1	1			1				3
	Dramatização de animais	1						1		2
	Ficha: enumerar animais mediante som onomatopaico escutado	1		1						2
	Jogo de cartas: animal - som	1	1							2
	Desenho de um animal e cópia do seu som onomatopaico	1	1			1				3
	Exploração da lengalenga "Quem está no telhado?"	1	1				1			3
	Exploração de diferentes timbres e andamentos para a leitura da lengalenga	1	1				1			3
	Puzzle de grafemas (cópia dos mesmos)	1	1							2
	Elaboração de uma história em grande grupo	1	1		1					3
	Teatro de fantoches: dramatização da história criada	1	1						1	3
	Exploração de uma maquete: habitats	1	1							2
	Ficha: contornar animais de duas patas e animais de quatro patas	1	1	1			1			4
	Gincana	1	1		1				1	4
5. <sup>a</sup> Intervenção	Acolhimento	1			1					2
	Desenho sobre o fim de semana	1				1				2
	Visualização de um filme alusivo à proteção do meio ambiente	1	1		1					3
	Diálogo com o grupo sobre o ambiente	1	1		1					3
	Exploração de imagens: bons e maus comportamentos a ter com o ambiente	1	1		1					3
	Trabalho manual: porta-chaves		1			1				2
	Pintura de um cartaz em grande grupo		1			1				2
	Escolha e escrita de um título para o cartaz	1	1							2
	Visita de estudo ao Pinhal da Paz	1	1		1					3
	Visualização de um filme: momentos vividos em época de estágio	1			1					2
	Desenho para ofertar às estagiárias	1			1	1				3
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>31</b>	<b>2</b>	<b>20</b>	<b>17</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>5</b>		

**Tabela 3** - Atividades realizadas em Prática Educativa Supervisionada I e áreas foco e associadas.

De acordo com a tabela apresentada, verifica-se que a LOAE surge oito vezes como domínio em foco; se a considerarmos domínio associado, então ocorre no total quarenta e três vezes. O gráfico seguinte demonstra o número de casos em que a LOAE interage com as outras áreas.

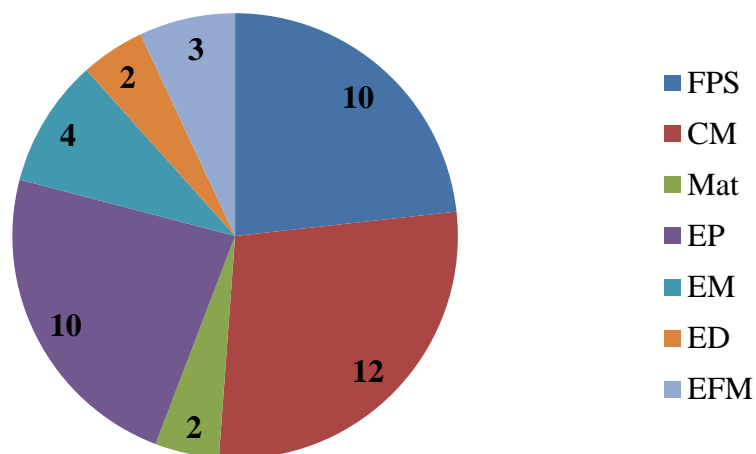


Gráfico 1 – Representação do número de vezes em que a LOAE interage com as outras áreas.

Pode-se, então, concluir que o número de ocorrências da LOAE acima registrado, confirma a sua relevância inequívoca no desempenho das atividades propostas neste nível educativo. No entanto, note-se que a LOAE interage, com maior frequência nas áreas de Conhecimento do Mundo, de Formação Pessoal e Social e de Expressão Plástica. O mesmo não se verifica com as restantes áreas de conhecimento, já que representam as áreas menos trabalhadas com o grupo em apreço.

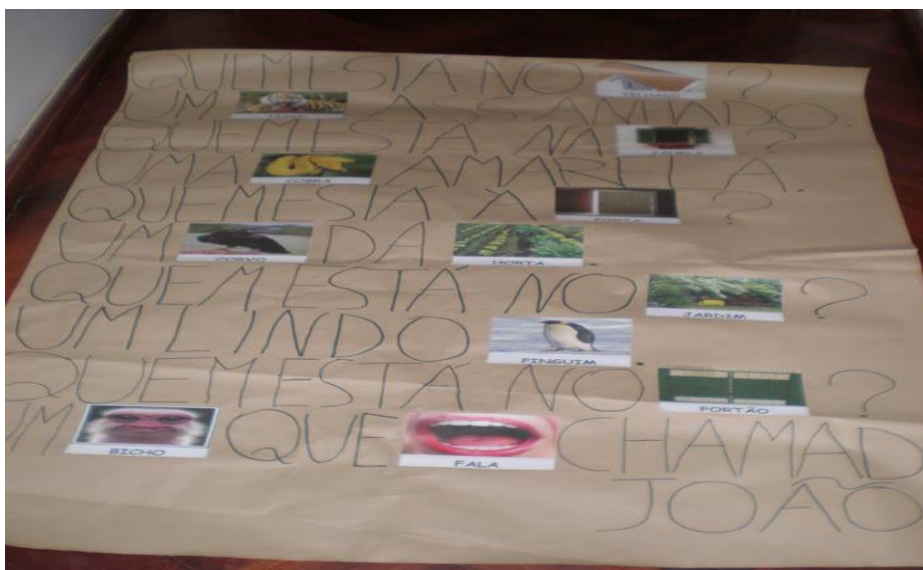
Segue-se a apresentação e análise de algumas atividades presentes na Tabela 3 (destacadas a cinza), que serão relacionadas com os dados constantes na Tabela 1. Apesar de se verificar que, em quarenta e três atividades a LOAE interage com outras áreas de conteúdo, apenas foram selecionadas onze atividades que, na nossa perspetiva, demonstram com maior clareza a transversalidade da língua materna.

A primeira categoria apresentada na Tabela 1 diz respeito ao desenvolvimento de competências no âmbito da Compreensão e Expressão Oral, a qual foi abordada através das seguintes subcategorias: consciência fonológica, compreensão de discursos orais e interação verbal.

A fim de explicitar a forma como foi desenvolvida a consciência fonológica, recorrer-se-á a duas atividades: uma de expressão musical, outra na área do

conhecimento do mundo. Na perspectiva de Sim-Sim (1998), a consciência fonológica implica o estudo dos sons da fala, tratando-se de uma capacidade que nos permite compreender as normas de sequenciação sonora da oralidade.

Assim, de modo a desenvolver a capacidade de identificação de palavras que terminam com a mesma sílaba, realizou-se uma tarefa no âmbito da **Expressão Musical** que consistia na leitura imagética de uma adaptação da lengalenga "Quem está no telhado?" (Fig. 2).



**Fig. 2 -** Adaptação da lengalenga "Quem está no telhado?"

Nesta adaptação da lengalenga, existiam cinco pares de palavras que rimavam, nomeadamente: telhado/ assanhado; janela/ amarela; porta/ horta; jardim/ pinguim e portão/ João, cuja identificação solicitámos às crianças. A aplicação desta estratégia revelou-se uma mais-valia para a aprendizagem, na medida em que as crianças, progressivamente, foram apreendendo novas palavras, e familiarizando-se com elas, permitindo, assim, que a aprendizagem da leitura e da escrita fosse feita o mais naturalmente possível (Mata, 2006).

Nesta linha de pensamento, Foy e Mann (2001, cit. in Pedro, 2013) realizaram um estudo com crianças em idade do pré-escolar e verificaram que o conhecimento de palavras que terminam com a mesma sílaba, logo, com o mesmo som, está intimamente ligado com a percepção que as crianças têm sobre o modo como falam.

Neste contexto, verificou-se, durante a implementação da tarefa, que o facto de a lengalenga ser constituída por uma série de rimas terá facilitado a sua memorização e compreensão, levando a que crianças extremamente tímidas, como a Margarida, a Olívia e o Mário, participassem na atividade.

O João, sendo uma criança muito perspicaz, afirmou logo que a lengalenga era composta por rimas. Perante esta resposta, foi solicitado a esclarecer o significado de rima, mas o Mário interpôs-se e respondeu que eram "palavras parecidas, que dá para fazer música", ao que o João, finalmente, acrescentou que eram "palavras que acabam da mesma maneira". No momento posterior, o Ângelo enumerou as palavras que rimavam.

A Catarina, por gostar de aprender canções e rimas, foi a que mais se destacou nesta atividade, mostrando o seu entusiasmo na capacidade de ensinar a lengalenga aos colegas do grupo de outras turmas (Anexo A1)<sup>1</sup>.

Apesar de se ter promovido a participação de crianças que não costumam participar nas atividades, a verdade é que a atividade deveria ter sido adaptada para o Samuel, dadas as suas dificuldades de fala. Posto isso, uma alternativa seria colocar à disposição da criança imagens que ilustrassem as palavras que rimam na supracitada lengalenga, nomeá-las e procurar com o Samuel as palavras que rimavam. Posteriormente, seria interessante desafiar a criança a agrupar em pares as imagens cuja representação resultava numa rima.

No âmbito da área do **Conhecimento do Mundo**, realizou-se uma outra tarefa a fim de desenvolver a capacidade da consciência fonológica: tratou-se de um *puzzle* cuja construção pressupunha a confrontação e a agregação de grafemas, de modo a constituir uma palavra, neste caso, o nome de animais.

Neste sentido, Freitas (2004) argumenta que a nossa língua é particularmente fonética, pelo que se verifica uma interrelação entre a escrita (grafemas) e os fonemas. Assim, perante a imagem, o grupo decodifica a palavra ao submetê-la ao confronto e à agregação de grafemas, os quais foram depois copiados a fim de serem associados à palavra decodificada. Conclui-se, então, que esta tarefa comprova a existência da consciência fonológica nas crianças.

---

<sup>1</sup> Em cada anexo transcrevemos registos do nosso diário de observações, que estiveram na base da análise das atividades que aqui realizamos.

Deste modo, as duas fotografias apresentadas abaixo (Fig. 3) ilustram o objetivo desta atividade: a primeira fotografia mostra a reorganização dos grafemas da palavra "PANDA", mediante associação grafémica e a cópia dos mesmos; no caso da segunda fotografia, verifica-se que a reconstrução da palavra "SAPO" surge a partir do confronto silábico, não havendo cópia de grafemas, uma vez que houve a necessidade de se adaptar esta atividade ao Samuel, portador de necessidades educativas especiais.

Apesar das suas dificuldades, o Samuel conseguiu completar a tarefa, registando-se, ainda, que, abaixo da palavra "SAPO", procurou imitar os colegas, evidenciando-se, portanto, as suas tentativas de escrita.



**Fig. 3 - Puzzle de grafemas.**

Embora o grupo tenha conseguido realizar a tarefa, a verdade é que demonstrou muitas dificuldades na cópia dos grafemas, como já havíamos previsto. Apesar do enunciado, sentimos necessidade de fomentar a prática da escrita nas crianças, uma vez que o contacto com o código escrito era maioritariamente estabelecido na escrita do nome para identificação de trabalhos, o que não fomentava o conhecimento de outros grafemas para além dos que constituíam o seu nome.

De modo a desenvolver a capacidade de compreensão de discursos orais, apresentar-se-ão duas atividades: uma no âmbito da área de expressão físico-motora e a outra na de expressão plástica.

Na minha quarta intervenção, para trabalhar a recriação de papéis em **Expressão Físico-Motora**, a parte respeitante ao aquecimento foi realizada tendo por base o relato de uma pequena história relativa à locomoção dos animais, a qual deveria ser alvo de mimese pelas crianças. Na perspetiva de Tahan (1996), o ato de contar histórias revela-se uma estratégia pedagógica eficaz em todas as áreas de ensino, inclusive em educação

físico-motora, uma vez que desperta nas crianças uma grande motivação e interesse pela atividade proposta.

Assim, verificou-se que as crianças participaram, de um modo entusiástico, neste aquecimento, uma vez que se distinguiu do habitual. A Raquel e o Leandro revelaram-se os mais atentos e os mais conhecedores do modo de locomoção dos diversos animais enunciados, já que eram sempre os primeiros a executar os movimentos. O Samuel parecia, por vezes, confuso, pois ficava parado a observar os colegas. Não obstante, acabava por os imitar e acompanhava-os neste exercício (Anexo A2).

Ainda, para trabalhar capacidades de recriação de papéis, foi elaborado um teatro de fantoches, no âmbito da **Expressão Dramática**, efetuada na quarta intervenção, que consistiu na dramatização da história criada pelas crianças através de fantoches de vara (Anexo A3) que incorporavam as personagens da história.

O objetivo seria a verificação do que o grupo depreendeu da história por eles criada e ouvida através da dramatização. Assim, o grupo foi dividido em três e, enquanto uns realizavam a atividade, com recurso ao fantocheiro da sala, os restantes assistiam ao espetáculo. Nesta tarefa, quem mais se destacou foi o Joaquim, já que, perante as dificuldades apresentadas pelos colegas, com o intuito de os ajudar, ditava as falas das personagens: "e agora a cobra Bia vai por veneno em mim e na Mosca... Lara agora tens de dizer que vens salvar a gente".

A Olívia, como já receava, manteve-se em silêncio durante toda a sua apresentação, manejando, somente, a sua personagem. Por sua vez, o Fábio surpreendeu-me, na medida em que se revelou entusiasmado com a atividade, o que normalmente não se verificava, entoando as suas falas com bastante expressividade e manobrando o seu fantoche de vara corretamente, ou seja, enquanto falava, chamando, deste modo, a atenção do público para quem estava a falar (**Anexo A4**).

Neste sentido, a atividade realizada proporcionou ao grupo a possibilidade de comunicar o que haviam depreendido da história criada e ouvida; também facultou a oportunidade de as crianças recorrerem ao fantoche como ferramenta de comunicação (Rodrigues, 2012).

Embora a tarefa tenha sido bem sucedida por algumas crianças, para outras a atividade, por remeter a uma exposição individual, revelou-se um obstáculo à sua participação. Apesar de termos procurado encorajar as crianças com maior timidez à participação na peça de teatro, optamos por não insistir muito com elas com receio de

uma reação negativa. Uma alternativa a esta situação teria sido propor ao grupo a realização de um desenho que resumisse a história. Posteriormente, na área de acolhimento, poder-se-ia promover um momento em que as crianças apresentassem o seu desenho aos colegas e falassem sobre ele.

Numa outra perspectiva de compreensão de discursos orais, saliente-se a potencialidade da **Expressão Plástica**, na medida em que possibilita às crianças o relato de uma história acabada de ouvir através do desenho, a partir do qual se pode conhecer o grau de compreensão do que foi escutado. A este propósito, Matta (2001, p. 379) regista que "as representações de acontecimentos têm um papel central no desenvolvimento da criança e na sua apropriação do conhecimento".

Neste sentido, o desenho da Francisca (Fig. 4) tinha como objetivo o relato da história "O verdadeiro significado da Páscoa". Como o próprio título indica, a história foi contada na época da Páscoa e visava sensibilizar as crianças para os principais motivos daquela festividade. Assim, a Francisca registou três símbolos que resumem a mensagem da história: o ovo, símbolo da vida; o coelho, sinal da fertilidade e, finalmente, a cruz que representa a morte e ressurreição de Jesus Cristo.



**Fig. 4** - Reconto da história "O Verdadeiro Significado da Páscoa"

A fim de desenvolver as aptidões no campo da interação verbal, serão, a seguir, elencadas duas atividades que visaram a promoção da participação oral das crianças:

uma no contexto da formação pessoal e social; e outra na área do conhecimento do mundo.

Neste âmbito, promoveu-se na área de **Formação Pessoal e Social**, um diálogo sobre os diferentes tipos de família, uma vez que se aproximava o "Dia do Pai" e existiam crianças que provinham de famílias em que o pai era uma figura ausente, ou, até mesmo, inexistente. Pretendia-se com esta atividade que o grupo partilhasse informação recorrendo a frases coerentes.

Assim, o estabelecimento do diálogo não só permitiu às crianças um alargamento de vocabulário (por exemplo "reformado", "desempregado", entre outros) e o aperfeiçoamento da construção frásica, como também se assumiu como um momento em que elas puderam partilhar as suas vivências familiares, respeitando os colegas que provinham de famílias com uma estrutura não tradicional, argumentando ideias e decisões. Neste contexto, verificou-se que a participação oral das crianças implicava o saber escutar e a compreensão do que tinha sido dito (Oliveira, 2007), pois só assim é que poderia existir diálogo.

Num primeiro momento, as crianças ouviram a história "Todos os pais são diferentes" que falava acerca de diferentes tipos de pai, por exemplo, o pai que se divorciou, o pai homossexual, o pai adotivo, entre outros. Após a leitura da história, estabeleceu-se um diálogo entre as crianças, o qual tinha como objetivo primordial incentivar o grupo a partilhar voluntariamente as suas experiências.

O João, que era filho de pais divorciados, afirmou que iria pedir à mãe para "ligar [ao] pai [para ele] vir buscar a oferta", já que a criança em questão somente tinha contacto com a figura paternal em fins de semana alternados.

O Leandro, cujo pai tinha abandonado a família, tendo passado a residir noutra ilha, afirmou: "Vou dar ao meu tio, porque ele é igual ao meu pai". Nesta resposta, o Leandro não só revelou quem iria receber a sua oferta, como também justificou a sua escolha.

O momento em que a Eva participou assumiu grande importância, pois eu já tinha sido previamente elucidada pela educadora de que o pai da criança abandonara a família para constituir outra quando a Eva ainda era bebé, nunca demonstrando qualquer interesse em conhecer a filha. Por isso, a Eva anunciou que não tinha pai, mas que iria entregar a oferta à sua mãe, afirmando que "não faz[ia] mal", pois, ela encarava a figura maternal como sua "mãe e [seu] pai" (Anexo A5).

A fim de estimular e garantir a participação oral de todos os elementos do grupo, no âmbito do tema "Animais Selvagens", na área de **Conhecimento do Mundo**, as crianças foram desafiadas a criarem uma história em grande grupo. Nesta atividade utilizaram-se três cubos revestidos com imagens: o primeiro cubo escolhido determinaria a personagem principal; o segundo decidiria as personagens secundárias e o último indicaria o local de ação (Anexo A6).

O objetivo desta tarefa foi a criação de uma história, assente numa sequência apropriada de acontecimentos, em que cada criança era levada a participar e a dar continuidade àquilo que tinha sido enunciado pelo colega anterior. As crianças realizaram a atividade de uma forma entusiasmada, respeitando a regra de permanecer em silêncio e ouvir com muita atenção o que os colegas diziam, para, quando chegasse a sua vez, poderem dar continuidade lógica à história. Durante o seu relato, registávamos o que era dito.

Neste sentido Roncato e Lacerda (2005) defendem que o desenvolvimento das competências comunicativas se torna significativo, quando se dá às crianças a oportunidade de participarem oralmente em situações, como o relatar histórias. Neste âmbito, atente-se na importância da compreensão e expressão oral no contexto da atividade proposta, uma vez que foi fulcral o entendimento daquilo que era dito, pelos colegas, para se continuar a história de uma forma coerente.

Em seguida, apresenta-se a história criada pelo grupo (Anexo A7), no âmbito da atividade supracitada:

"Era uma vez um leão que andava na selva. O leão chamava-se Rei Leão. O Rei Leão andava pela selva a comer elefantes.

O Rei Leão pulava e brincava com uma mosca chamada Mosca. A Mosca era muito boazinha e amiguinha do leão.

Na selva havia uma cobra chamada Bia que comia pessoas e andava pelos caminhos. Um dia a cobra estava andando pela selva e encontrou o Rei Leão e a Mosca e pôs veneno neles.

A golfinho chamada Maria pulou da água e foi aos pulos salvar o leão e a mosca. Pegou no Rei Leão e na Mosca e atirou para o mar, porque a água era mágica.

A cobra foi atrás do Rei Leão e da Mosca para a água e transformou-se num golfinho chamada Francisca.

No fim, todos saíram da água e foram para a sua casa descansar, porque tinham dores nas pernas.

Esta atividade assumiu grande importância a nível pessoal, uma vez que todas as crianças participaram respeitando os colegas que estavam a intervir. O facto de irmos lendo o que as crianças iam acrescentando à história, facilitou a compreensão do seu conteúdo e possibilitou uma continuidade lógica da mesma. Não obstante, é relevante referir que o Samuel, criança com dificuldades de fala, faltou no dia em que se realizou a tarefa. Caso estivesse presente na atividade, uma solução, para garantir o seu contributo na história, seria solicitar-lhe a dramatização da sua ideia para que, conjuntamente com as outras crianças, procurássemos adivinhar o que pretendia dizer.

A fim de ilustrar o trabalho realizado no âmbito da Leitura (Tabela 1), apresentar-se-ão três exemplos de atividades: a primeira diz respeito à predição de acontecimentos numa narrativa, através de ilustrações, explorada na área de conhecimento do mundo; as outras duas tarefas propostas implicam, por um lado, ao reconhecimento do nome próprio numa ficha de matemática e, por outro, o reconhecimento do nome próprio na identificação de um desenho.

Para introduzir a temática da nossa terceira intervenção - a Reciclagem - no âmbito da área de **Conhecimento do Mundo**, procedeu-se à leitura de uma história intitulada "João e o Pé de Feijão Mágico", cujas ilustrações foram por nós criadas. Assim, dividimos a história nos seus diversos momentos de ação e para cada um deles criei uma ilustração que era revelada, enquanto líamos o seu verso.

Assim, enquanto revelávamos a ilustração procedíamos, simultaneamente, à leitura do seu verso, o que atraiu a atenção de todas as crianças, talvez por isso normalmente não acontecer aquando da leitura de um livro encadernado. A este propósito, Benjamim (1984) considera que, para as crianças, as ilustrações, quando reveladas a propósito de uma história lida/ ouvida, permitem que haja a antecipação ou a decifração do escutado.

Ao mostrar a sucessão de imagens, durante o processo de leitura da história, escutamos vários comentários que prediziam o que iria ler. Por exemplo, ao vislumbrar a Fig. 5, o Mário afirmou que "a mãe [ia] brigar com ele", ao que a Margarida acrescentou que "deve ter sido porque ele não vendeu a vaca" (**Anexo A8**). Se se comparar o comentário realizado pelo Mário com a figura, depreende-se, pelas expressões faciais das personagens, que a criança foi capaz de antever a discussão que, de facto, existiu entre o João e a mãe. No caso do comentário da Margarida, há que atentar na forma verbal utilizada "deve ter sido", que nos remete para um pensamento

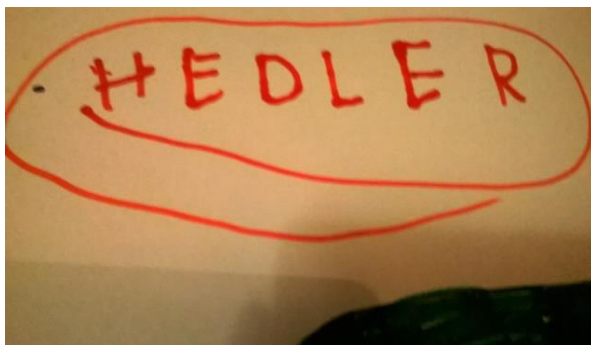
hipotético da criança. Apesar da sua suposição estar incorreta, deve validar-se a sua formulação, pois, anteriormente, no contexto da história, a mãe tinha ordenado ao João a venda de uma vaca.



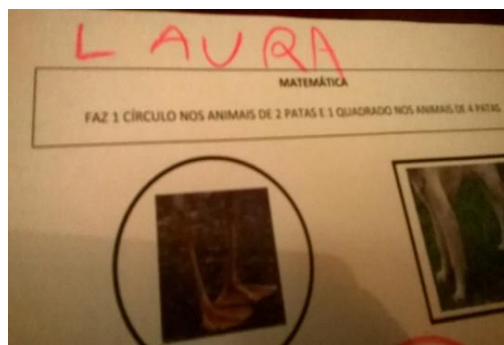
**Fig. 5** - Uma das ilustrações da história "João e o Pé de Feijão Mágico"

Relativamente à escrita do nome próprio, apresentar-se-ão duas atividades nas quais as crianças tinham de identificar o seu nome próprio no trabalho realizado. Para tal, seleccionámos duas crianças que já sabiam escrever o seu nome próprio de cor, ou seja, sem ser necessária consulta. No entanto, note-se que se "ensina (...) às crianças a desenhar letras e [a] construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita" (Vygotsky cit. in Secchi & Almeida, sd, p.p. 7-8), quer dizer, apesar de as crianças saberem mecanicamente a escrita do nome, tal não significa que o saibam escrever, apenas sabem representar os grafemas que constituem a palavra pela sua ordem correta.

Nesta linha de pensamento, a Fig. 6 ao evidenciar a identificação de um desenho seu elaborado em **Expressão Plástica** através do reconhecimento do nome próprio, a criança revela que, embora soubesse os grafemas que constituíam o seu nome próprio, trocara a ordem das consoantes, ou seja, escreveu o "D" antes do "L", mostrando que necessitava de o visualizar mais algumas vezes, a fim de memorizar a forma correta como se escrevia sem ser necessário recorrer ao confronto grafémico. Pelo contrário, a criança que identificou a sua ficha de **Matemática**, na Fig. 7, memorizara e escrevera corretamente o seu nome.



**Fig. 6** - Exemplo de uma incorreta memorização da ordem dos grafemas que constituem o nome próprio.

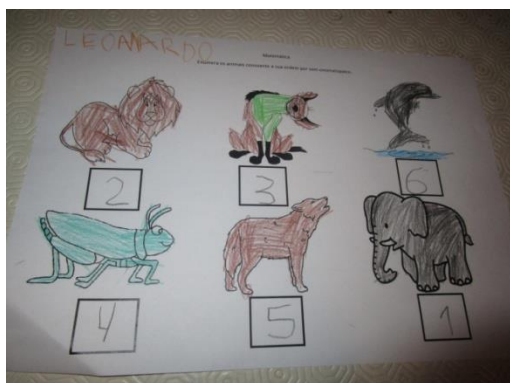


**Fig. 7** - Exemplo de uma correta memorização da ordem dos grafemas que constituem o nome próprio.

No que concerne à última categoria da Tabela 1, "Abordagem à Escrita", foram desenvolvidas atividades que contemplaram o "Conhecimento das Convenções Gráficas". Deste modo, serão elencadas duas tarefas: uma demonstra a "Distinção entre letras e números"; a outra mostra a "Produção de letras maiúsculas".

Na minha quarta intervenção foi realizada uma ficha de **Matemática** cujo objetivo consistia na numeração de animais pela ordem do seu som onomatopaico. Segundo as OCEPE (1997, p. 78), "a linguagem é também um sistema simbólico", pelo que o trabalho realizado com o número assume capital importância, porquanto torna possível a diferença entre a simbologia do número e a do grafema.

Neste âmbito, a Fig. 8 mostra que a criança sabe desenhar as formas dos números de um modo inequívoco, servindo, portanto, de comparação com a ficha patente na Fig. 9, a qual mostra que a criança que a realizou apresenta lacunas na área, já que, ao invés de identificar o número 4, escreveu o grafema "P", o mesmo acontecendo com o número 5, que está representado pela vogal "E".



**Fig. 8** -Ficha de matemática: numerar animais mediante som onomatopaico escutado - primeiro exemplo.



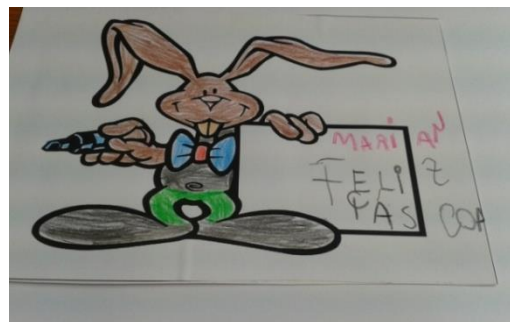
**Fig. 9** - Ficha de matemática: numerar animais mediante som onomatopaico escutado - segundo exemplo.

É importante também ter-se em conta que, durante as nossas observações nunca se verificou uma atividade que remetesse para a simbologia numérica, pelo que, erroneamente, deduzimos que o grupo teria alguma prática em exercícios deste género. Dever-se-ia, em primeiro lugar, propor uma tarefa que consistisse observação, identificação e eventual cópia dos números de um a seis (os que a educadora tinha explorado), de modo a verificar-se as possíveis dificuldades do grupo, evitando-se, deste modo, as dúvidas ilustradas na Fig. 9.

Na minha segunda intervenção em **Expressão Plástica**, a escrita foi trabalhada com o grupo a partir da ilustração de um postal da Páscoa, do qual constava a mensagem "FELIZ PÁSCOA", que tinha de ser copiada. Assim, procurou-se consolidar o contacto das crianças com o código escrito, uma vez que elas apenas se encontravam familiarizadas com os grafemas constituintes do seu nome próprio, tanto mais que desde a educação pré-escolar, se deve procurar incentivar o contacto com a escrita (Azevedo, 2000).



**Fig. 10** -Postal de Páscoa - primeiro exemplo



**Fig. 11** - Postal de Páscoa - segundo exemplo.

Neste sentido, atente-se na Fig. 10. À semelhança do caso anteriormente apresentado, a criança que copiou os grafemas confundiu a consoante "S" com o número 2 e o grafema "Z" com o número 5. Ao contrário, a criança, que realizou a atividade patente na Fig. 11, copiou corretamente os grafemas.

Apesar de a atividade da Fig. 11 ter sido realizada com sucesso, a verdade é que o grupo tinha muito pouco contacto com o código escrito; por conseguinte, esta tarefa assumia uma maior complexidade, relativamente às práticas quotidianas.

Da análise das atividades referenciadas acima, conclui-se que todas elas pertencem ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita enquanto área associada. Neste sentido, ressalva-se a importância da transversalidade da língua

materna para o desenvolvimento das ações elencadas, que tinham como propósito essencial a progressão na aprendizagem do grupo em apreço numa lógica integradora.

No ponto seguinte, prosseguiremos de modo semelhante relativamente á análise das atividades realizadas no 1.º ciclo do Ensino Básico.

### 3.4. A ação educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico

#### 3.4.1. O Contexto

No âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada II, o meu segundo estágio pedagógico realizou-se com uma turma do 3.º ano pertencente à escola EB1/JI de Matriz, situada na freguesia de São Sebastião, no concelho de Ponta Delgada.

Nesta freguesia, existe uma série de locais com grande interesse histórico cuja exploração pode ser aproveitada para o desenvolvimento da língua materna. Entre eles, destacam-se o Palácio de Sant'Ana, o Jardim José do Canto, o Museu Carlos Machado e a Biblioteca Pública e Arquivo Regional de Ponta Delgada. Os locais elencados integram o património arquitetónico regional e assumem-se como potenciais recursos físicos para a dinamização da língua materna, relativamente quer à expressão oral e à expressão escrita, quer à compreensão oral e à escrita, a propósito de visitas de estudo.

No que diz respeito ao edifício escolar, é importante realçar que foi alvo de obras em toda a sua infraestrutura, apresentando divisões modernamente equipadas. A instituição possui dois pisos e está dividida em três blocos, onde se situam as salas de aula e o refeitório. A sala de aula, onde decorreu a minha prática, situava-se no Bloco 3.

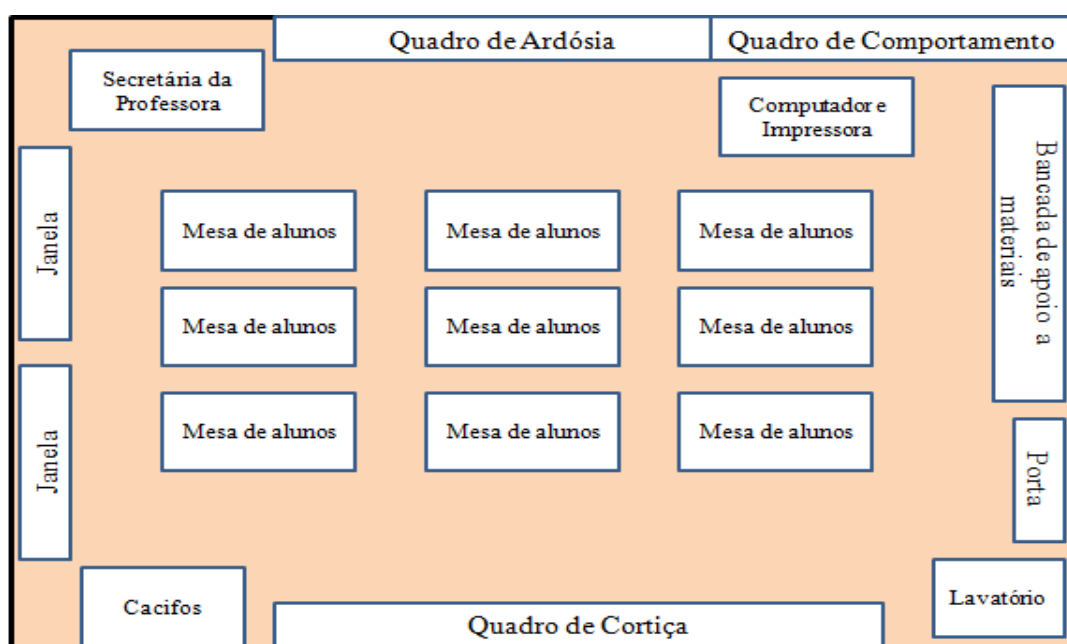


Figura 12 – Planta da sala de atividades na qual decorreram as intervenções pedagógicas da Prática Educativa Supervisionada II

Nela existiam onze mesas – uma, pertencia à professora titular, outra era ocupada por um computador fixo e pela impressora, as restantes destinavam-se aos alunos.

Ao lado do quadro de giz, encontrava-se um "quadro de comportamento diário", em que estavam enumerados os nomes de todos os elementos com três espaços por preencher à frente de cada nome. Cada um dos espaços podia ser preenchido por retângulos verdes, amarelos ou vermelhos, de acordo com o comportamento dos alunos. Assim o retângulo verde simbolizava o bom comportamento de um aluno durante o dia; o retângulo amarelo, por sua vez, expressava um aviso. Caso um aluno recebesse três retângulos amarelos, estes resultavam num vermelho, que o interditava de brincar na hora do recreio no dia seguinte. No final do mês, cada discente levava para casa uma folha onde estava registado o seu comportamento, através da simbologia das supracitadas cores.

No fundo da sala encontravam-se os cacifos, onde eram guardados os trabalhos manuais, ou outros materiais pertencentes à turma. Na parte superior dos cacifos, estavam dispostas as capas dos alunos, onde eram guardadas as fichas de trabalho realizadas ao longo do ano.

Esta turma do 3.º ano, composta por 18 alunos, dez do género feminino e oito do género masculino, revelava-se bastante heterogénea, apresentando claras diferenças no ritmo da aprendizagem. Com efeito, cinco dos alunos eram repetentes do 3.º ano, três frequentavam o apoio especializado e um era aluno da UNECA, o qual apenas tinha aulas de educação física com os restantes alunos da turma, visto possuir grandes perturbações na área da comunicação e da linguagem, recebendo, portanto, apoio de terapia da fala.

Saliente-se que apenas quatro elementos da turma viviam com o pai e com a mãe, enquanto os restantes – catorze elementos - não tinham uma base familiar estruturada. A maioria da turma provinha de famílias de classe média-baixa, o que pode ser um factor elucidativo das dificuldades que os alunos apresentavam nos domínios da compreensão e expressão oral e escrita.

Assim, a turma revelava grandes dificuldades quer na compreensão de textos, quer na compreensão de enunciados escritos. Ao nível da expressão escrita, os alunos apresentavam muitos erros ortográficos e falta de coerência interfrásica; aquando da

redação dos textos livres, nomeadamente no modo narrativo, verificava-se que a ordem cronológica dos acontecimentos não era respeitada.

No domínio da oralidade, os alunos manifestavam dificuldades na compreensão das instruções para a realização de tarefas, pelo que as mesmas tinham de ser repetidas. Relativamente à expressão oral, a turma não conseguia explicar raciocínios ou acontecimentos de uma forma clara e objetiva, o que tornava a participação dos alunos muito pouco frutífera.

Apesar de alguns alunos não revelarem dificuldades nos domínios sublinhados, salvaguarde-se que as lacunas apresentadas anteriormente dizem respeito à grande maioria da turma.

Tomando em consideração esta conjuntura, procurei, durante a minha prática letiva, proporcionar tarefas e atividades que fossem ao encontro das necessidades dos alunos, fomentando, muitas vezes, o trabalho em grupo e de cooperação, com vista a proporcionar momentos de diálogo e de entreajuda, tanto a nível da oralidade como da escrita.

Assim, apresentar-se-á, de seguida, algumas atividades realizadas com a turma em questão.

### **3.4.2. Atividades realizadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Neste ponto serão apresentadas algumas atividades realizadas em contexto de estágio em Prática Educativa Supervisionada II, que, à semelhança do ponto 3.3.2., tinham como objetivo primordial potenciar a transversalidade da língua materna em todas as áreas do conhecimento que integram os programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico ao serviço da aprendizagem em geral.

Neste contexto, a Tabela 4 apresenta não só as tarefas realizadas no âmbito de cada intervenção, mas também a explicitação dos respetivos pressupostos. Assim, verifica-se que, tal como na Tabela 3, a cada atividade corresponde uma área foco, a qual surge associada a um outro tipo de áreas. Deste modo, o símbolo "1" destacado a cinza representa a área em foco, enquanto o símbolo "1" caracteriza as associadas.

Com o propósito de clarificar a simbologia adotada na tabela que a seguir se apresenta, tome-se como exemplo a atividade "Resolução de problemas de subtração", realizada na primeira intervenção. Obviamente, como o próprio título da tarefa indica, a

área em foco será a matemática. No entanto, face à necessidade de os alunos recorrerem tanto à compreensão escrita, a fim de perceberem o conteúdo do enunciado, como à expressão escrita, para explicitarem o resultado obtido, a disciplina de língua portuguesa surge como área associada.

Após a clarificação do método de leitura da Tabela 4, segue-se a sua apresentação.

Intervenções	Atividades	LP	EM	Mat	Cid	EP	Exp M	ED	EFM	Total
1ª Intervenção	Operações de subtração			1						1
	Jogo de memória	1		1	1					3
	Ficha: Texto instrucional	1								1
	Visualização de imagens de edificações de Ponta Delgada	1	1							2
	Ficha: legendagem de imagens	1	1							2
	Bingo Silábico	1			1					2
	Resolução de problemas de subtração	1		1						2
	"Adivinha quem sou eu" e preenchimento de grelha	1	1					1		3
	Maquete "A nossa Cidade"	1			1	1				3
	"Quando for adulto quero ser"	1	1					1		3
	Pictograma de profissões		1	1						2
2.ª Intervenção	Comboio dos números	1		1						2
	Jogo do "Nunca 10"	1		1	1					3
	Pontuação de textos	1								1
	Formulação de uma entrevista a realizar à guia no fim da visita de estudo	1	1							2
	Assinatura de um contrato de "Bom Comportamento"	1			1					2
	"Sopa Silábica"	1			1					2
	"Pesca de sílabas"	1			1					2
	Exercícios de decomposição por classes			1						1
	Visita de Estudo ao Palácio de Sant'Ana	1	1		1					3
	Elaboração de um texto informativo com as respostas dadas pela guia	1	1							2
	Elaboração de um álbum informativo	1	1			1				3
	Resolução de problemas de subtração e adição	1		1						2
	Exploração do poema "A Cor do Sentimento" e exercícios	1			1					2
	Dramatização de sentimentos	1			1			1		3
	Jogo da Batata Quente: exploração de rimas	1			1					2
	Criação de um poema	1								1
	Audição da canção "Indo eu, indo eu"	1						1		2
	Construção da letra da canção ouvida	1						1		2
	Aquecimento	1							1	2
	Jogo Cauda da Raposa	1		1					1	3
	Jogo do lençinho	1		1					1	3
	Relaxamento	1							1	2
	Leitura dos poemas criados	1								1
	Ilustração dos poemas criados	1					1			2
	Escrita dos poemas criados em tinta e cotonete	1					1			2
	Trabalho manual: decoração de uma moldura		1				1			2
	Jogo de cooperação: "Passa a Bola"	1			1					2
Jogo de cooperação: "Percurso Orientado"	1			1					2	
Ficha: "Para ti o que é cooperar?"	1			1					2	

3. <sup>a</sup> Intervenção	Exploração de mecanismos de tempo (medidas de tempo)	1		1						2
	Ficha: horas	1		1						2
	Brincar com frases	1								1
	Ficha: meios de comunicação pessoal	1	1							2
	Elaboração de um texto narrativo em grupo	1			1					2
	Exercícios de conversão de medidas de tempo	1		1						2
	Escrita de uma carta a um colega da turma	1	1		1					3
	Pintura de um relógio analógico			1		1				2
	Visualização de três curtas metragens e preenchimento de uma ficha	1	1							2
	Composição: "A minha rotina"	1		1						2
4. <sup>a</sup> Intervenção	Questionário: correção e contagem de respostas corretas	1		1						2
	Bingo da Tabuada dos 7	1		1						2
	Ficha: palavras variáveis e invariáveis	1								1
	Cartaz: Como fazer uma experiência	1	1							2
	Experiência ilustrativa e preenchimento de ficha	1	1							2
	Cartaz das adivinhas da turma	1								1
	Ficha: provérbios	1								1
	Leitura de Trava Línguas	1								1
	Ficha: problemas no sentido combinatório	1		1						2
	Experiências em grupos e apresentação das mesmas	1	1		1					3
	Construção de um "carro"		1			1				2
Íman: o meu provérbio preferido	1				1				2	
5. <sup>a</sup> Intervenção	Ficha: revisões de medidas de tempo	1		1						2
	Ficha: adição e subtração de medidas de tempo	1		1						2
	Ficha de compreensão e expressão escrita	1								1
	Leitura do conto "O Pai Natal e o Menino Jesus"	1			1					2
	Concurso "Em Família"	1	1							2
	Leitura das composições de Natal dos alunos	1			1					2
	Jogo de diferenças: sinónimos e antónimos	1			1					2
	Puzzle: graus de palavras	1			1					2
	Jogo de cartas: família de palavras	1			1					2
	Tiro ao Alvo			1					1	2
	Percurso Matemático	1		1	1				1	4
	Decoração de uma árvore de Natal manual com palavras que simbolizam o Natal	1				1				2
	Trabalho manual: estrelas em 3D para enfeitar árvore de Natal					1				1
	Trabalho manual: guirlandas					1				1
	Ensaio para a festa de Natal da escola	1					1	1		3
<b>Total</b>	68	18	22	23	11	3	4	6		

**Tabela 4** - Atividades realizadas em Prática Educativa Supervisionada II e áreas foco e associadas.

De acordo com a tabela apresentada, a disciplina de Língua Portuguesa (LP) surge vinte e uma vezes como área foco; se a considerarmos área associada, então ocorre, no seu total, quarenta e quatro vezes. O gráfico que a seguir se apresenta, demonstra o número de casos em que a LP interage com as outras áreas de conteúdo.

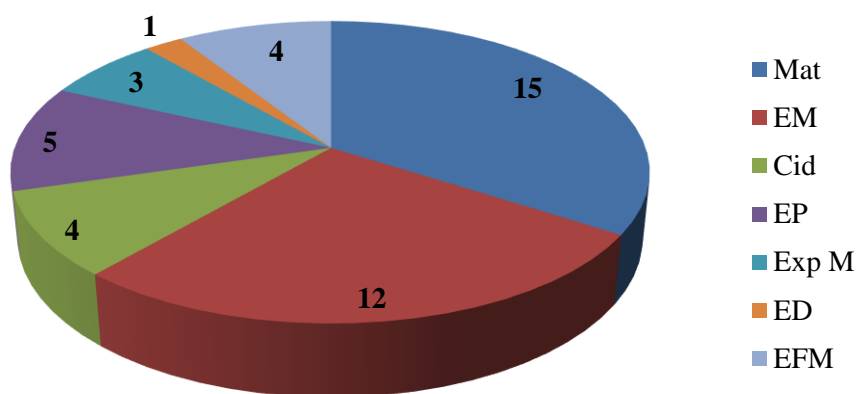


Gráfico 2 – Representação do número de vezes em que a LP interage com as outras áreas.

Pode-se, então, concluir que o número de ocorrências da LP acima registrado, confirma, novamente, a sua relevância inequívoca para a execução das atividades propostas neste nível de ensino/ aprendizagem. No entanto, note-se que a LP interage com maior frequência com as disciplinas de Matemática e de Estudo do Meio. Face ao horário delineado pela orientadora cooperante e às disciplinas que o compunham nas minhas semanas simples (segunda, terça e quarta - feiras de manhã), as áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio foram as mais trabalhadas com a turma, sendo as áreas de expressão e comunicação as que menos foram trabalhadas.

Segue-se a apresentação de algumas tarefas, presentes na Tabela 4, (destacadas a cinza), que serão relacionadas com os dados constantes na Tabela 2. Registe-se que, apesar de se verificar que, em quarenta e quatro atividades, a LP interagiu com outras áreas de conteúdo, apenas foram selecionadas onze atividades que, na nossa perspectiva, demonstram com maior clareza o trabalho realizado em torno da transversalidade da língua materna.

A primeira categoria apresentada na Tabela 2 diz respeito ao desenvolvimento de competências na Oralidade, a qual foi abordada através das seguintes subcategorias:

"Produção de um discurso oral com correção" e "Produção de discursos com diferentes finalidades tendo em conta a situação e o interlocutor".

Neste contexto, no âmbito da disciplina de **Estudo do Meio**, a "Produção de um discurso oral com correção" é exemplificada através da "Visualização de imagens de edificações de Ponta Delgada". A atividade consistia no reconhecimento de alguns dos edifícios emblemáticos daquele espaço urbano, visando o estudo aprofundado do ponto "Diferentes espaços do seu bairro ou da sua localidade", patente no respetivo programa, e consistiu também num aproveitamento do enquadramento geográfico-social da escola.

Assim, após o reconhecimento das edificações selecionadas, alguns alunos, para além de nomearem o espaço, partilharam algumas vivências pessoais. Deste modo, perante uma fotografia do Hospital do Divino Espírito Santo, a Ana relatou uma experiência individual: "uma vez fui ao hospital e depois a gente teve de ir à farmácia e o meu pai teve a ver o horário da farmácia de serviço, porque já era de noite e já tava tudo fechado" (Anexo B1).

Como se verifica, apesar de a aluna apresentar uma vivência particular, justificando-a e relacionando-a com o contexto, regista-se o uso incorreto da forma verbal "estava". Perante o mau uso da língua materna, questionei a Ana se não queria dizer "estava" em vez de "tava", ao que me respondeu com um acenar afirmativo e um sorriso.

Registe-se, ainda, no discurso oral acima apresentado, a existência de inúmeras repetições, como por exemplo, "teve de ir à farmácia (...) teve a ver (...) da farmácia (...) já era (...) já tava", o que revela que a aluna ainda não possui nem um repertório vocabular alargado, nem uma fluidez discursiva.

Nesta linha de pensamento, se se encarar a correção do erro cometido como um mecanismo de ajuda (Ypsilandis, 2002), conclui-se que somente se aprende a língua materna através do seu uso (Edge, 1989). Assim, é através da participação, solicitada ou espontânea, da criança, que é possível encontrar lacunas que deverão ser corrigidas, tendo em vista o aperfeiçoamento da utilização da língua materna.

Não obstante, este indício não se verificava somente na Ana. Vários alunos apresentavam a mesma, o que desde o início procuramos colmatar, encorajando os alunos a autocorrigirem-se e a recorrerem a outros sinónimos para construírem as suas frases.

Visando a explicitação dos princípios subjacentes à realização da "Produção de discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor", integrada na categoria da Oralidade, tome-se como exemplo a tarefa "Resolução de problemas de subtração", ocorrida na primeira intervenção, na aula de **Matemática**. Durante a realização desta atividade, o enunciado dos problemas suscitou uma série de dúvidas aos alunos, uma vez que estes interpretaram incorretamente o seu conteúdo, pensando que deveriam efetuar uma operação de adição.

Dos dezoito alunos inscritos na turma, somente a Tânia soube resolver corretamente os problemas propostos. Quando solicitada a clarificar o seu raciocínio, explicou, apoiando-se no problema em questão, que "quando no problema diz que tem «a mais» a conta é de menos, porque se o Leandro tem mais cromos que o Martim, o Martim vai ter menos cromos que o Leandro, por isso a conta tem de ser de menos" (Anexo B2).

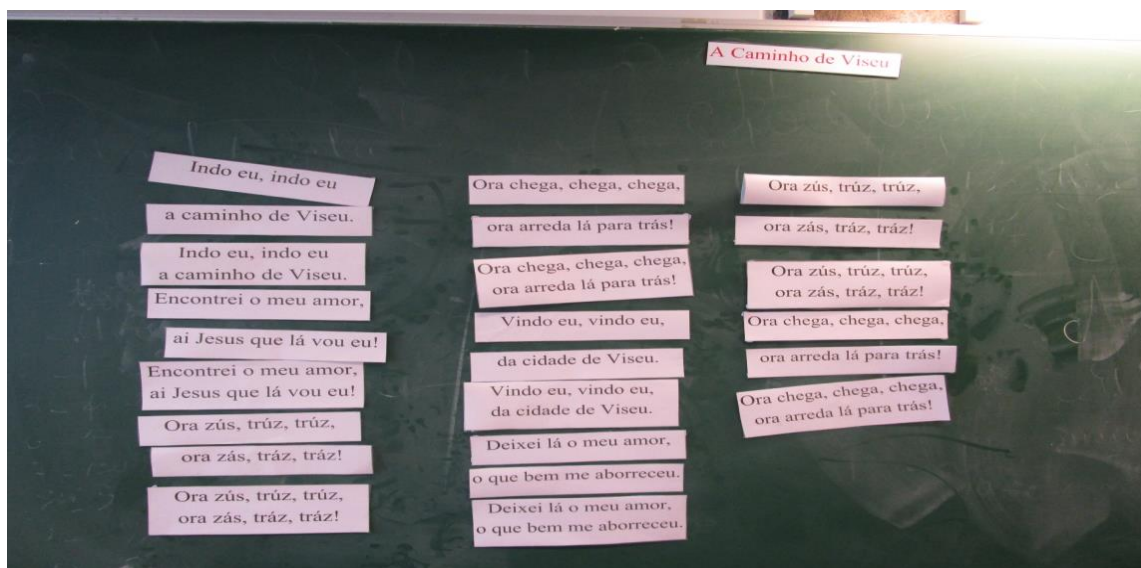
Com este tipo de explicação, a aluna adaptou o seu discurso à situação, já que identificou o erro dos colegas, explicitando o significado da expressão «a mais», a partir dos dados fornecidos pelo problema. Deste modo, conclui-se que a Tânia não só compreendeu o enunciado, como também o explicou à turma de modo "claro, conciso e coerente", conforme requer o programa de matemática para o 1.º ciclo do ensino básico (Ministério da Educação, 2013, p. 8).

Assim, perante as dificuldades evidenciadas pela esmagadora maioria da turma, procuramos, ao longo das nossas intervenções, através de problemas matemáticos, colmatar estas dúvidas de interpretação de enunciados, por vezes com recurso a diversos objetos que facilitassem a compreensão da turma daquilo que era pedido.

A segunda categoria apresentada na Tabela 2 diz respeito ao desenvolvimento de competências de Leitura, a qual foi abordada através das seguintes subcategorias: "Leitura de textos diversos", "Apropriação de novos vocábulos" e "Organização dos conhecimentos do texto".

Na segunda intervenção, no âmbito da disciplina **Expressão Musical**, a subcategoria "Leitura de textos diversos" pode ser exemplificada através da "Audição da canção «Indo eu, indo eu»", seguindo-se o "Reconhecimento da letra da canção ouvida". Assim, num primeiro momento, os alunos ouviram a canção supramencionada; posteriormente, entregou-se a cada aluno segmentos da letra para que, ao longo da sua audição, os discentes estabelecessem uma relação entre a parte que possuíam e o que

estavam a ouvir. A afixação, no quadro da sala de cada um dos segmentos da canção permitiu que a letra fosse (re)construída, na ordem correta, pelos alunos.

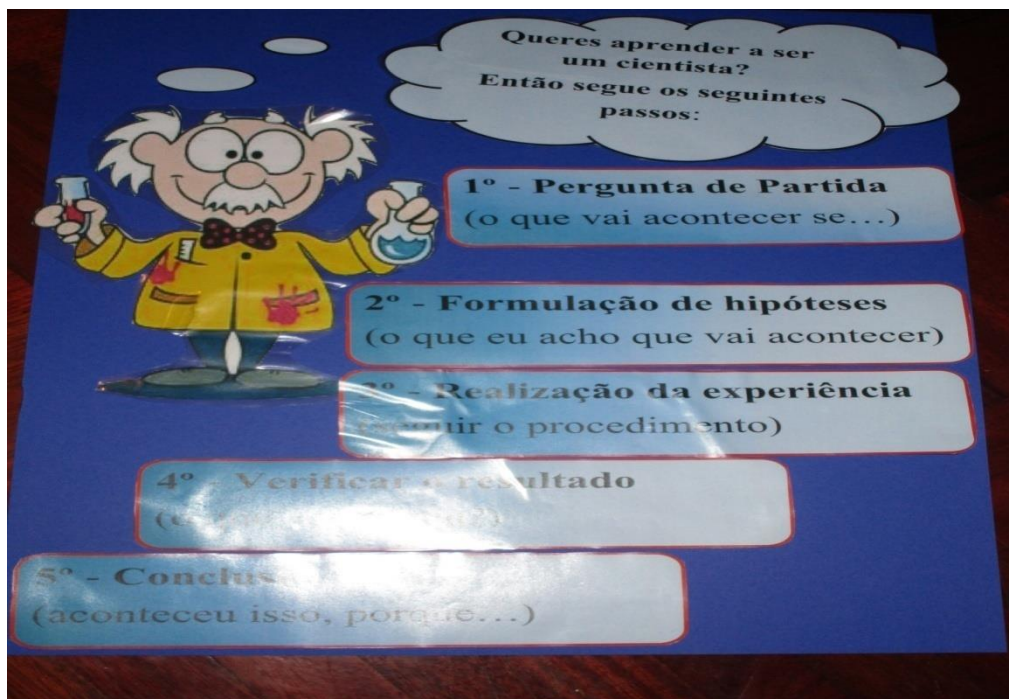


**Fig. 13** - Construção da letra da canção "Indo eu, indo eu".

Concluída a tarefa, os alunos entoaram corretamente a melodia, porque ajudados pela leitura da letra. Neste contexto, a leitura, antes de mais, incidiu na compreensão do que tinham lido (Sim-Sim, sd.), já que foram capazes de reconhecer nos segmentos atribuídos a parte da letra que correspondia a cada um.

Na perspetiva de Orlandi (1996), a leitura, sendo uma poderosa estratégia pedagógica, deve ser promovida em todas as áreas de conhecimento. Assim, ao fomentar a leitura, de uma forma lúdica, desencadeou-se um "processo interactivo" (Kleiman, 2002, p. 13) entre a leitura realizada pelos alunos e a letra da canção.

No prosseguimento da explicitação da subcategoria "Apropriação de novos vocábulos", apresenta-se o "Cartaz: Como fazer uma experiência" (Fig. 14), o qual foi o recurso utilizado, na quarta intervenção, no âmbito da disciplina de **Estudo do Meio**, já que, perante o conteúdo a abordar, se revelou aos alunos as várias etapas da realização de uma experiência científica.



**Fig. 14** - Cartaz: Como realizar uma experiência.

Após uma primeira leitura, efetuada pela turma, surgiram dúvidas relativamente ao significado de algumas palavras. Deste modo, fui questionada pela Juliana: "o que é que quer dizer formulação?", seguida da dúvida do Filipe: "e hipóteses? O que é?" (Anexo B5). Perante as dificuldades suscitadas pelo enunciado e, atendendo a que aqueles vocábulos se encontravam no texto relativo ao segundo passo da experiência, explicou-se que "formulação" queria dizer criação/ construção, enquanto "hipótese" designava aquilo que nós pensávamos que poderia vir a acontecer.

Esclarecido o significado de cada uma das palavras, os alunos compreenderam que a "Formulação de hipóteses" dizia respeito à expressão do que se julga que irá acontecer, após a realização de uma experiência científica.

Nesta perspetiva, a compreensão de vocabulário deverá ser efetuada tendo em conta as dúvidas suscitadas pelos alunos relativamente ao significado de uma determinada palavra, aquando da leitura de um dado texto (Lewis, 1993). Assim, conclui-se que, segundo aquele autor, a aquisição de novos vocábulos, em qualquer área de ensino, é realizada, em primeiro lugar, através do processo de leitura (em que as palavras desconhecidas são identificadas), seguindo-se o esclarecimento do seu significado (através da expressão oral ou da leitura) e, finalmente, a descodificação da palavra (através da compreensão oral).

No entanto, tratando-se de uma situação em que os alunos demonstraram dúvidas relativamente ao significado de algumas palavras, teria sido mais vantajoso e adequado remeter a turma para uma pesquisa nos dicionários que tinham ou, então, para uma pesquisa online, visto que a sala de aula dispunha de um computador.

Relativamente à última subcategoria, "Organização dos conhecimentos do texto", apresenta-se a resolução de um problema matemático, proposto na quarta intervenção, através da "Ficha: problemas no sentido combinatório".

Neste contexto, cientes da dificuldade que os alunos sentem aquando da interpretação de problemas matemáticos, recorreu-se ao Método de Polya (método de resolução de problemas matemáticos), o qual, ao proporcionar uma melhor organização dos dados fornecidos pelo enunciado, facilita a solução do problema. Tome-se como exemplo o Anexo B4 que apresenta a resolução de um problema, através do método supramencionado.

Naquele anexo, verifica-se que a aluna interpreta corretamente os dados fornecidos pelo problema através de "A imagem do apartamento de trás". Perante esta figura, a aluna deverá descobrir "quantas janelas existem no total", utilizando "um algoritmo" de multiplicação, o qual determinará a resolução e a apresentação da solução do problema.

Apesar de o Anexo B4 ilustrar um único exemplo da turma, a verdade é que o método adotado facilitou a compreensão dos enunciados que constituíam aquela ficha de trabalho, pois, a maior parte dos alunos não necessitou do nosso auxílio na execução da tarefa, solucionando-a corretamente, o que não se verificara em anteriores exercícios que remetiam para a resolução de problemas matemáticos.

Nesta linha de pensamento, Boavida *et al* (2008, p. 14) afirmam que a resolução de problemas matemáticos "proporciona o recurso a diferentes representações e incentiva a comunicação; fomenta o raciocínio e a justificação; permite estabelecer conexões entre vários temas matemáticos e entre a Matemática e outras áreas curriculares". Deste modo, a compreensão e a expressão escrita, neste tipo de atividades, assumem-se como vitais, pois, a resolução e a solução apresentada revelaram a forma como o aluno interpretou o enunciado.

Finalmente, a última categoria apresentada na Tabela 2 diz respeito ao desenvolvimento de competências de Escrita, a qual foi abordada nas seguintes

subcategorias: "Mobilizar o conhecimento da representação gráfica e da pontuação" e "Escrever textos diversos".

Neste sentido, a atividade realizada na segunda intervenção, no âmbito de **Cidadania**, a saber, a "Ficha: Para ti o que é cooperar?", permitiu aferir a forma como é mobilizado "o conhecimento da representação gráfica e da pontuação" por dois alunos.

No caso do Anexo B5, verifica-se que a aluna recorre ao sinal gráfico de dois pontos para anunciar a sua definição da palavra solicitada, enquanto o sinal gráfico de ponto final é utilizado para terminar a frase. No entanto, nota-se que a aluna faz um uso indevido da vírgula, na medida em que, após a utilização dos dois pontos, antes de explicitar o significado da palavra "cooperar", seria expectável que, após o uso da vírgula, atribuísse outro significado à palavra, o que não acontece. Assim, em vez de recorrer à vírgula, a aluna deveria ter colocado um ponto final, já que acrescenta uma nova ideia ao texto.

Por sua vez, o aluno que realizou a ficha do Anexo B6 fez um uso correto da vírgula, na medida em que a utilizou para separar as várias definições do vocábulo "cooperar". Para além disso, utilizou, também, corretamente, o sinal gráfico do ponto, no final da apresentação de uma nova ideia no texto.

Assim, verifica-se que "os sinais de pontuação e os sinais auxiliares de escrita funcionam como auxiliares preciosos na compreensão da leitura" (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011, p. 46), ou seja, os sinais de pontuação e os sinais auxiliares da escrita não só refletem a lógica de ideias que compõem uma frase, como também determinam a forma como deve ser lido um texto seja nas pausas da oralidade, seja na expressão oral.

Apesar do aluno que realizou a ficha ilustrada no Anexo B6 ter utilizado corretamente os sinais gráficos, a verdade é que vários alunos da turma utilizavam de forma errónea a vírgula. Deste modo, no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, realizamos, na intervenção seguinte uma atividade intitulada "Brincar com a vírgula", em que, perante uma frase, os alunos foram desafiados a interpretar o seu sentido com e sem a colocação da vírgula, por exemplo, "Não quero saber." e "Não, quero saber".

Na última subcategoria patente na Tabela 2, "Escrever textos diversos", serão apresentadas três atividades, relativas a diferentes áreas do conhecimento.

Deste modo, na segunda intervenção, no âmbito da disciplina de **Estudo do Meio**, foi proposta à turma a realização de um texto informativo acerca da visita de estudo realizada ao Palácio de Sant'Ana, a partir das informações recolhidas no

questionário efetuado à guia. Após a redação daquele texto, todos os alunos participaram na "Elaboração de um álbum informativo", do qual constavam várias fotografias relativas aos espaços visitados, as quais eram legendadas com o texto informativo realizado por cada aluno.



**Fig. 15 - Álbum informativo**

Neste sentido, como revela a Fig. 15, a página introdutória do álbum comporta uma fotografia do edifício em questão. Na legendagem, efetuada por três alunos, pode-se ler quem mandou construir o Palácio de Sant'Ana, o ano da construção e a justificação da sua opulência.

Assim, com o intuito de fomentar a pesquisa dos alunos através de uma entrevista, foram concebidas questões, em grande grupo, tendo por base algumas pequenas informações fornecidas por nós (por exemplo que o Palácio era um edifício antigo que pertencia a uma família muito rica; que por lá passaram reis; entre outras). Posteriormente, de modo a que fosse possível aos alunos organizarem as informações recolhidas, foi proposta a realização de um texto informativo sobre o Palácio de Sant'Ana.

Finda a tarefa, um aluno de cada vez era levado a observar uma fotografia (tirada durante a visita de estudo) e a compará-la com os dados que tinha no seu texto informativo. Seleccionadas as informações que se adequavam à imagem, cada aluno legendava-a.

Não sendo o nosso intuito o tradicional registo de uma visita de estudo que resulta numa composição, propusemos esta estratégia para que, ao longo do ano letivo, a turma pudesse recordar, com maior clareza, aquilo que viu e ouviu durante a visita ao Palácio de Sant'Ana, bem como para desenvolver a capacidade de síntese e objetividade no discurso através da legendagem de imagens.

Um outro exemplo de texto foi realizado pelos alunos em **Expressão Plástica**, na segunda intervenção. A atividade consistiu na reescrita e ilustração individual, com tintas e cotonetes, de um poema previamente criado por cada aluno. Como está patente na Fig. 16, a aluna escreveu um poema intitulado "A Música", no qual relaciona a música com uma série de emoções e sentimentos positivos. Na sua ilustração, regista-se a presença de notas musicais e sinais de afetividade.



**Fig. 16** - Reescrita de um poema criado por uma aluna e sua ilustração com tintas e cotonetes.

Esta estratégia mostrou ser eficaz, na medida em que os alunos que antes não se demonstraram motivados para a escrita de um poema, manifestaram agrado durante a execução da tarefa proposta. Alguns discentes até nos solicitaram para reescrever o poema mais do que uma vez, o que foi permitido, pois, na nossa perspetiva, a atividade fomentou o interesse pela escrita e a capacidade de revisão de texto.

No dia seguinte, cada elemento da turma apresentou o seu trabalho, revelando a ilustração que tinha realizado e lendo o seu poema criado.

Por fim, apresenta-se uma composição realizada na quarta intervenção, no âmbito da disciplina de **Matemática**. Nela, os discentes eram solicitados a descrever a sua rotina diária, recorrendo às horas de um relógio digital (tema trabalhado na semana). A maioria dos alunos não respeitou a tipologia textual (a descrição), pois o facto de terem de enumerar as ações praticadas no seu quotidiano levou a que escrevessem, apenas, uma "lista de ações", desrespeitando, por completo, a estrutura interna do texto pretendido.

Neste contexto, os Anexos B7 e B8 são exemplos de que os alunos não seguiram as instruções dadas para a realização deste texto. Assim, no primeiro, a aluna construiu um texto com uma série de enumerações que resultou numa só frase; no segundo, a aluna apresenta um conjunto de frases autónomas, encontrassem estabelecer uma relação entre as ações.

Neste âmbito, deve-se sublinhar a importância da coerência para a apreensão do sentido correto de um texto, na medida em que "é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade" (Koch & Travaglia, 2001, p. 21). Assim, conclui-se que, embora as alunas tenham compreendido o objetivo da tarefa, não existe, todavia, uma textualidade que, na perspectiva de Koch e Travaglia (2001, p. 45), designa "aquilo que converte uma sequência linguística em texto". Deste modo, verifica-se que as composições patentes nos anexos B7 e B8 carecem de coerência e coesão, na medida em que as alunas não souberam adequar o tema proposto à estrutura pretendida.

Apesar de se ter procurado explicar o tipo de texto que era pretendido, recorrendo-se a um cartaz informativo da sala que revelava a estrutura interna de um texto narrativo (com introdução, desenvolvimento e conclusão), a verdade é que, face às composições de alguns alunos, não podemos afirmar que a explicação tenha sido transmitida de uma forma clara e eficaz. Perante o que foi solicitado, dever-se-ia ter apresentado um exemplo aos alunos, ou, até mesmo ter se recriado a nossa própria rotina, em que toda a turma participaria na sua reconstrução através da discussão de possibilidades do que faríamos ou não, promovendo, deste modo, a capacidade de formular perguntas.

Com estes exemplos, integrados na última subcategoria da Tabela 2, a saber, "Escrever textos diversos", pretende-se realçar a importância da expressão escrita nos diversos contextos enunciados, na medida em que se proporciona aos alunos o contacto

com diferentes estruturas textuais com objetivos comunicativos diferentes. Neste sentido, os alunos praticaram o uso dos sinais de pontuação, recorreram a frases ora mais extensas, ora mais curtas, e procuraram utilizar um vocabulário mais rigoroso, o que, normalmente, não acontece quando a linguagem oral é o principal meio de comunicação (Figueiredo, 2002).

Neste contexto, Azevedo (2000, p. 42) reporta-se à necessidade de fomentar a escrita desde cedo, já que "constituiu um sistema de símbolos gráficos, pressupondo a intervenção da percepção visual e a utilização de um sistema motor particular, activando zonas do cérebro que não actuam na fala".

Conclui-se, assim, que as atividades realizadas com uma turma do 3.º ano, do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pressupõe sempre a utilização de diversas competências expressas no programa de Língua Portuguesa. Neste sentido, sublinhe-se a importância da transversalidade da língua materna para a concretização das ações elencadas, que tinham como propósito essencial o sucesso da aprendizagem dos alunos.

## **Síntese**

Neste último capítulo partiu-se da relevância da formação inicial e contínua dos docentes para salvaguardar não só a importância de um profissional de ensino atualizado, como também a transversalidade da língua materna a todo o processo de ensino/ aprendizagem, seja do professor no início da carreira, seja do professor detentor de vários anos de serviço.

Posteriormente, foram apurados os procedimentos metodológicos de recolha e análise dos dados seguidos neste trabalho. Prosseguiu-se com a explicitação dos contextos em que se realizaram os estágios pedagógicos, aclarando, assim, o tipo de atividades propostas durante o processo com o objetivo de se verificar e potenciar a transversalidade da língua materna na aprendizagem das crianças.

Seguidamente, serão tecidas algumas considerações finais que dizem respeito a todo o trabalho efetuado no presente relatório de estágio.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento do presente Relatório de Estágio, cumpre tecer algumas reflexões críticas relativamente às práticas pedagógicas desenvolvidas, a partir do confronto com os objetivos pré-estabelecidos. Pretende-se, ainda, analisar as repercussões de um trabalho desta natureza não só para a nossa formação inicial, mas também para a de outros estudantes, eventualmente interessados num estudo deste cariz. Saliente-se, também, a relevância deste trabalho para o processo de ensino/aprendizagem quer dos educadores, quer dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no que se refere às suas práticas profissionais.

Com a realização deste trabalho, pretendia-se alcançar seis objetivos, sendo que três deles incidiam sobre a prática desenvolvida na Educação Pré-Escolar, nomeadamente, a) Desenvolver competências de comunicação oral e escrita a propósito de temas/ conteúdos na área do Conhecimento do Mundo; b) Promover a consciência fonológica e a compreensão oral e escrita a partir da exploração de canções, lengalengas, jogos rítmicos, em articulação com o domínio da expressão musical e c) Estimular a compreensão oral de textos através de atividades de expressão dramática e plástica; os outros três objetivos visavam o ensino/aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico, designadamente a) Potenciar o desenvolvimento de competências de expressão oral e compreensão escrita através de atividades de expressão dramática e plástica; b) Incentivar a explicitação oral e escrita de processos e raciocínios na resolução de problemas matemáticos e c) Promover a pesquisa e a produção escrita como forma de aprofundar/desenvolver temáticas no âmbito do estudo do meio.

Proceder-se-á, agora à verificação do grau de consecução de cada objetivo apresentado. Deste modo, a partir da alínea a, referente à Educação Pré-Escolar, pode-se afirmar que o objetivo foi atingido na sua plenitude, na medida em que o grupo, através da expressão oral, criou uma história, no âmbito da temática "Animais Selvagens".

Ainda assim, durante aquela atividade não só promovemos o recurso à expressão oral como também promovemos a compreensão oral, pois, pois, à medida que a história ia sendo elaborada, as crianças tinham de permanecer atentas ao que os seus pares diziam, para que, quando chegasse a sua vez, pudessem continuar, de uma forma coerente e lógica, a narrativa até então construída.

Ainda no âmbito do primeiro objetivo, a nível da educação pré-escolar, investimos na abordagem à escrita através de um *puzzle* cuja execução pressupunha a

confrontação e a agregação de grafemas, de modo a constituir-se uma palavra, neste caso, o nome de diversos animais. Terminada esta tarefa, as crianças foram incentivadas a escrever os grafemas que já tinham organizado corretamente.

Para além das atividades acima referidas, que foram exemplificadas aquando da análise do capítulo anterior, podemos ainda referir a atividade "Exploração de cartazes interativos", realizada na terceira intervenção a propósito do tema Reciclagem. Os cartazes tinham a forma de ecopontos e estavam devidamente identificados com o código escrito que determina o tipo de material a ser depositado (papel e cartão; plástico e metal; vidro). Assim, cada criança tinha uma imagem que ilustrava um determinado material e uma de cada vez deveria revelar ao grupo a imagem, nomeá-la e, seguidamente, indicar aos colegas qual o ecoponto a que deveria ser anexada.

Um outro exemplo de atividade que correspondia ao objetivo enunciado é a "Pintura de um cartaz em grande grupo", realizado na última intervenção. No cartaz estava delineado uma representação do planeta Terra. As crianças teriam de pintar a imagem, seguindo-se por um globo da sala de atividades. Ao longo da pintura, as crianças, tendo por base o globo, foram comentando aspetos do planeta em apreço, referindo a sua forma, as suas cores e alguns seres vivos que habitavam na terra e no oceano. Concluída a pintura, foi proposto ao grupo a escolha de um título para o cartaz, sendo que, após algumas votações, ficou intitulado "PLANETA SORRIDENTE". Após termos escrito, a lápis, o título escolhido, algumas crianças, com um marcador, contornaram os grafemas a lápis.

No que concerne ao segundo objetivo, a saber, promover a consciência fonológica e a compreensão oral e escrita, a partir da exploração de canções, lengalengas, jogos rítmicos, em articulação com o domínio da expressão musical, este também foi parcialmente atingido, porquanto apenas ocorreu uma atividade de consciência fonológica (através da identificação de palavras que terminavam com a mesma sílaba), no âmbito da expressão musical, a partir da exploração da leitura imagética de uma lengalenga.

Com efeito, ao longo da PES I, registou-se a exploração de canções sobretudo com o objetivo de desenvolver as capacidades de compreensão e expressão oral, no entanto, estas não tinham como intuito primordial nem o desenvolvimento da consciência fonológica nem o desenvolvimento da compreensão escrita. Uma possível

alternativa seria a promoção de leitura imagética das canções, permitindo um maior contacto com o código escrito.

No entanto, saliente-se que o grupo estudou palavras que terminavam com as mesmas sílabas noutros contextos, como, por exemplo através da "Exploração da história «João vai ao Zoológico»". Esta história, criada e ilustrada por nós, foi realizada através de quadras cujos versos rimavam entre si, como, por exemplo: "Os primeiros animais que viram/ foram cobras e lagartos./ Mas, sair dali foi o que decidiram/ pois, de tanto os ver, ficaram fartos".

Salienta-se, ainda, que, embora o grupo tenha explorado uma roda cantada ("Olha o bichinho que está lá dentro") - Anexo A9 - que se assume como um jogo rítmico, esta atividade, efetuada na última intervenção, apenas promoveu as capacidades da compreensão e expressão oral.

Relativamente ao objetivo c), estimular a compreensão oral de textos através de atividades de expressão dramática e plástica, pode-se concluir que este não foi plenamente alcançado, na medida em que, apesar de termos promovido atividades que integravam a língua com aquelas áreas, foram manifestamente em menor número do que pretendíamos.

Ainda assim, como pudemos verificar no exemplo analisado no capítulo anterior (Fig. 4), esta atividade analisada permitia perceber que a criança compreendia a história que acabara de ouvir, já que no seu desenho estavam representadas as principais simbologias associadas à narrativa.

Este tipo de atividade também foi realizado em outros contextos, por exemplo através do "Desenho, em acetato, da figura paternal", seguido da exploração da história "Todos os pais são diferentes", na nossa primeira intervenção. Através do desenho elaborado e da sua consequente apresentação aos colegas por parte das crianças, o grupo, a partir de algumas referências ouvidas na história, partilhou algumas vivências sobre o seu pai.

Assim, na nossa primeira intervenção a temática a trabalhar com o grupo foi o "Dia do Pai", perante este tema optamos pela exploração de uma história sobre os diferentes tipos de família, já que, como já referimos anteriormente, alguns elementos da turma não viviam com o seu pai. A área de Expressão Plástica ocupou a maior parte do tempo letivo na execução da oferta a ofertar à figura paternal.

No que diz respeito à nossa segunda intervenção, a "Páscoa" foi o tema a explorar, deste modo, novamente, a área de Expressão Plástica ocupou grande parte do tempo letivo, já que foi proposto pela educadora a execução de trabalhos manuais alusivos à época vivida.

Por sua vez, ainda nos referindo ao objetivo c), no âmbito da expressão dramática, promoveu-se, recorrendo ao fantocheiro e aos fantoches de vara, a dramatização de uma história, após ter sido elaborada pelas crianças e lida pela estagiária diversas vezes. Contudo, nota-se, através da Tabela 3, que a expressão dramática não foi suficientemente desenvolvida durante o estágio, uma vez que, apesar de se tratar de uma área de expressão e comunicação promotora de uma série de competências linguísticas, a verdade é que experimentamos algumas dificuldades, tendo em conta as temáticas propostas pela educadora cooperante. Note-se de resto, que, como se verifica na Tabela 3, os dois momentos destinados à área de expressão dramática ocorreram na quarta intervenção, aquela em que tivemos semana intensiva.

No que respeita à consecução dos objetivos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, registamos que o primeiro objetivo, a saber, potenciar o desenvolvimento de competências de expressão oral e compreensão escrita através de atividades de expressão dramática e plástica, não terá sido plenamente alcançado.

Efetivamente, na primeira intervenção, solicitou-se aos alunos que redigissem uma composição acerca da profissão que, futuramente, gostariam de exercer e respetiva justificação; posteriormente, recorrendo-se a uma moldura figurativa de uma televisão, os discentes teriam de dramatizar a apresentação do seu perfil profissional, de acordo com o texto já elaborado. No entanto, a maioria dos alunos limitou-se a ler as suas composições, tornando-se, deste modo, uma atividade de leitura expressiva. Por este motivo a tarefa em questão não serviu como exemplo na análise das atividades escolhidas no capítulo anterior.

Já no caso da expressão plástica, o primeiro objetivo foi atingido com sucesso, como está exemplificado no capítulo anterior através da Fig. 16, uma vez que, após a produção do poema, a aluna procedeu à sua ilustração, revelando, desta forma, a compreensão escrita da temática apresentada. Após a concretização desta atividade, os alunos apresentaram oralmente os seus trabalhos.

Outros exemplos de tarefas que concretizaram este objetivo, no âmbito da Expressão Plástica, são a elaboração da "Maqueta: «A nossa cidade»", em que a turma,

em grupos, decorou pequenas caixas de forma a resultar num determinado edifício, legendando-as. Assim, por exemplo, um grupo ilustrou um hospital denominado "Hospital da Saúde", em que uma aluna justificou o nome pelo facto de "o hospital dar saúde à gente".

Um outro exemplo de atividade que podemos partilhar, será, efetivamente, a elaboração de um "Íman: o meu provérbio favorito", em que os alunos, através de técnica do guardanapo, decoraram um retângulo de K-Line e, posteriormente, escreveram o seu provérbio favorito. Num momento final da atividade, os alunos revelaram o seu trabalho aos restantes colegas, lendo o seu provérbio preferido e justificando-o. Por exemplo, o provérbio favorito do Tomé foi "É desde pequenino que se torce o pepino", já que é o provérbio que a mãe recorre quando è chamado à atenção de algum comportamento indevido.

O segundo objetivo proposto, ou seja, incentivar a explicitação oral e escrita de processos e raciocínios na resolução de problemas matemáticos, foi concretizado na sua plenitude, como se pode verificar a partir das explicitações efetuadas no capítulo anterior relativamente às atividades da disciplina da matemática e respetivos anexos. Em todas as atividades enunciadas na Tabela 4 que reportam a realização de problemas matemáticos, procurámos promover o objetivo sublinhado na alínea b).

O último objetivo proposto diz respeito à promoção da pesquisa e à produção escrita como forma de aprofundar/desenvolver temáticas no âmbito do estudo do meio, o qual foi concretizado, na segunda intervenção com a "elaboração de um álbum informativo" acerca da visita de estudo ao Palácio de Sant'Ana.

Assim, fomentou-se a pesquisa, através da recolha de dados a partir da entrevista realizada à guia. Posteriormente, os alunos elaboraram um texto informativo, no qual retiraram as informações mais relevantes, que serviram para legendar as fotografias do Palácio.

Um outro exemplo de atividade, no âmbito do Conhecimento do Mundo, foi as "Experiências em grupos e apresentação das mesmas". Nesta atividade foram fornecidos aos alunos os materiais necessários à elaboração das experiências, assim como os procedimentos das mesmas. Assim, através de um processo de pesquisa efetuado mediante as hipóteses e os resultados obtidos aquando da realização da experiência, os alunos procederam ao registo das suas conclusões. Por exemplo, um grupo tinha uma experiência que consistia na identificação de alimentos através do olfato. Nas suas

conclusões um aluno registou que "como já tínhamos provado aquelas comidas, já conhecíamos o seu cheiro, por isso o olfato trabalha sempre com o gosto".

Finda a análise do grau de consecução dos objetivos propostos, procuramos evidenciar a importância formativa de um trabalho desta natureza, na medida em que nos permitiu tomar consciência das nossas práticas e refletir sobre elas. Um dos aspetos que verificamos no final das nossas práticas letivas foi, justamente, o nosso palco trabalho nas áreas das expressões.

Tendo em consideração as tabelas 3 e 4, que reportam as atividades realizadas, respetivamente, no âmbito dos estágios na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, apuramos que, no primeiro nível educativo, a Expressão Musical, quer enquanto área foco, quer enquanto associada, apenas foi desenvolvida cinco vezes; já a Expressão Dramática foi promovida somente duas vezes e, por fim, a Expressão Físico-Motora evidencia cinco ocorrências.

Atendendo ao facto de que o grupo dispunha de um professor de Educação Física, que assegurava a área em questão, mediante horário pré-estabelecido, apenas lecionámos uma aula, facultada pelo docente, na semana intensiva. Relativamente às outras duas áreas de expressão, o número reduzido de ocorrências deveu-se, essencialmente, ao facto de as temáticas propostas pela educadora cooperante, já referidas anteriormente, se revelaram, para nós, de difícil concretização.

No que diz respeito ao estágio realizado com uma turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, contabiliza-se, na Tabela 4, a ocorrência de três atividades destinadas à Educação e Expressão Musical; quatro relativas à Educação e Expressão Dramática e cinco respeitantes à Educação e Expressão Físico-Motora. Assim, tendo em consideração que a orientadora cooperante respeitava um horário pré-estabelecido, no qual os tempos destinados às expressões musical, dramática e físico-motora, não contemplavam os dias das minhas intervenções simples (segunda, terça e quarta-feira de manhã), só me foi possível trabalhar aquelas áreas específicas na minha semana intensiva.

Se se tiver em consideração o papel que a monodocência assume, verificamos que poder-se-ia ter lecionado, com maior frequência a área de Educação e Expressão Físico - Motora, já que seria a professora cooperante a garantir a execução desta área letiva, logo, nos dias destinados à nossa intervenção poderíamos assegurar a área de conteúdo. Para além disso, verificamos durante as nossas práticas que a aula em questão

não era coadjuvada, pelo que, não nos era evidenciado o papel dos alunos naquela disciplina.

O facto de se verificar um horário pré-estabelecido neste nível de ensino, prejudicou, de alguma forma, o nosso papel enquanto estagiárias na medida em que nos foi muito difícil interligar as áreas das expressões com as áreas de maior destaque no horário fornecido: Língua Portuguesa, Matemática e Conhecimento do Mundo. Na nossa perspetiva, o ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico não se deveria reger mediante um horário e sim de acordo com as dificuldades e potencialidades que a turma apresenta no decorrer das atividades propostas.

Para além de considerarmos pouco o tempo destinado a cada intervenção pedagógica, também encaramos que o facto de nos cingirmos à exploração das áreas alvo de exames periódicos limitou a nossa abordagem a outras áreas curriculares.

Assim, pode-se concluir que a área mais explorada na Educação Pré-Escolar foi a do Conhecimento do Mundo, enquanto a do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi a da Matemática. Neste contexto, deve-se sublinhar a transversalidade da língua materna como fator relevante para o sucesso do ensino/ aprendizagem quer nas áreas referidas, quer nas outras que estão inscritas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Ressalve-se, ainda, que os contextos dos estágios foram muito vantajosos, na medida em colocámos em prática todos os conhecimentos teóricos adquiridos na licenciatura e na vertente curricular do mestrado. A nossa efetiva integração na realidade educativa deu-nos a oportunidade de promover múltiplas atividades com o objetivo de desenvolver e potenciar a transversalidade da língua materna, através das áreas de conhecimento integradas no currículo. Aquando da realização dos estágios, promovemos aprendizagens ativas e significativas centradas nas competências linguístico-comunicativas inerentes a todo o processo de ensino.

Findo o Relatório de Estágio, é do nosso interesse que este represente motivo de reflexão para outros estudantes, já que a transversalidade da língua não se verifica, somente, na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo, mas também em todos os níveis de ensino e em todas as áreas do conhecimento.

Saliente-se, ainda, a relevância deste trabalho para futuros estagiários nesta área, pois, mesmo que se enquadrem noutras realidades educativas, a verdade é que a transversalidade da língua materna é essencial em todo o processo de ensino/

aprendizagem, pelo que devem desenvolver competências de expressão e compreensão orais e escritas nas crianças para contribuírem para aprendizagens efetivas.

Releve-se, ainda, a importância deste estudo para educadores de infância e professores do 1.º Ciclo, servindo de motivação para uma reflexão séria e profunda acerca das suas práticas educativas, levando-os a dedicarem uma maior atenção ao desenvolvimento de competências essenciais no âmbito da linguagem, pois, "Without language, we would be a sort of upright chimpanzee with funny feet and clever hands" (Cartmill, cit. in Paiva, 1999, p. 27).

Não podemos deixar de sublinhar, uma vez mais, a relevância deste trabalho na nossa formação, já que todas as experiências vivenciadas são o ponto de partida para uma futura carreira profissional, que se deseja profícua. Deste modo, a transversalidade da língua materna presidirá a todas as nossas práticas letivas, na medida em que temos plena consciência de que se trata de um fator essencial na promoção de aprendizagens significativas, ativas e integradoras.

## Referências Bibliográficas

### A

- Alonso, L. *et al* (2011). *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*. Ponta Delgada: Direção Regional da Educação e Formação.
- Afonso, M. (2005). *Construir e Viver Cidadania em Contexto Escolar*. Lisboa: Plátano Editora.
- Afonso, C. & Canário, R. (2002). *Estudos sobre a Situação da Formação Inicial de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Cadernos de Formação de Professores*, Nº 1, pp. 21-30.
- Alarcão, I. *et al* (2005). *Supervisão - investigações em contexto educativo*. Ponta Delgada: Universidade de Aveiro, Governo Regional dos Açores, Direção Regional da Educação e Universidade dos Açores.
- Agarez, F. (2006). *Roteiro para a Educação Artística*. Lisboa: Comissão.
- Alemaný, I. (2000). *Bases teóricas de una propuesta didáctica para favorecer la comunicaci3n en el aula*. Madrid: Editorial Sintesis.
- Alonso, L. *et al* (1994). *A Construção do Currículo na Escola. Uma proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1ºCiclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Alves Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Amor, E. (2003). *Didática do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Ansart, P. (1978). *Ideologia, Conflitos e Poder*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Azevedo, F. (2000) *Ensinar e Aprender a Escrever Através e para Além do erro*. Porto: Editora LDA.

### B

- Baptista, A., Viana, F. & Barbeiro, L. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barros, L. (2011). *Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar*. Bragança: Escola Superior de Educação.
- Bardin, L. (1991). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.

- Beane, J. (2002). *Integração Curricular: a Concepção do núcleo da Educação Democrática*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Bédard, N. (2010). *Como interpretar os desenhos das Crianças*. São Paulo: Ísis.
- Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bellini, L. & Ruiz, A. (1998). *Ensino e Conhecimento: elementos para uma pedagogia da acção*. Londrina: Ed. UEM.
- Benjamin, W. (1984). *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense.
- Boavida, A. et al (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bogdan, R. & Biblen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Bock, A. (1995). *A Escolha Profissional em Questão*. São Paulo: A Casa do Psicólogo.
- Bowlby, J. (1989). *Uma Base Segura: Aplicações Clínicas na Teoria do Apego*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Breton, P. (2003). *A argumentação na comunicação*. Lisboa: Dom Quixote.

## C

- Campos, B. (1991). *Educação para a democracia e desenvolvimento psicológico*. Porto: Afrontamento.
- Candeias, M. I. (2007). *Passo a Passo no Interior do Projecto: um estudo sobre a Inteligência da Escola*. Braga: Universidade do Minho.
- Cândido, P. (2001). *Comunicação em Matemática*. Porto Alegre: Artmed.
- Castro, R. (2002). *O poder da Comunicação e a Intertextualidade*. São Paulo: Fundação Getulio Vargas.
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de Número e Organização de Dados*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cochram-Smith, M., & Lytle, S. (1993). *Inside outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Costa, I. & Baganha, F. (1989). *Lutar para dar um sentido à vida*. Porto: Edições Asa.
- Costa, A. (2007). *A Importância da Língua Portuguesa na Aprendizagem da Matemática*. Braga: Universidade do Minho.

## D

D'Ambrosio, U. (1986). *Da realidade à ação: reflexões sobre educação e matemática*. São Paulo: Summus.

## E

Edge, J. (1989). *Mistakes and correction*. New York: Longman.

## F

Fachada, M., (2010). *Psicologia das Relações Interpessoais*. Lisboa: Edições Sílabo.

Figueiredo, M. (2002). *Como ultrapassar as principais dificuldades sentidas pelos alunos*. Lisboa: Bola de Neve.

Fisher, K. & Haufe, T. (2009). *An Action Research Project Submitted to the Graduate Faculty of the School of Education in Partial Fulfillment of the Requirements for the Masters of Arts in Teaching and Leadership*. Chicago: University of Illinois.

Fonseca, J. (1989). *Ensino da língua materna como pedagogia dos discursos*. separada da revista Diacrítica. Braga, Universidade do Minho.

Fortin, A. (2000). *O Desenho no trabalho Psicanalítico com a criança*. Lisboa: Climepsi Editores.

Franco, A. (2003). *Os Programas de Educação Física do Ensino Primário em Portugal*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Freire, P. (2009.). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água.

Freitas, C. (2004). *Sobre a consciência fonológica*. Porto Alegre: Artmed.

Friend, M. & Cook, L. (2000). *Interactions - Collaboration Skills for School Professionals*. New York: Longman.

## G

Gob, C. (2003). *Ensino da Compreensão Oral em Aulas de idiomas*. São Paulo: SBS.

Godinho, J. & Brito, M. (2010). *As Artes no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Gomes, A. (2007). *O Contributo das Bandas Filarmónicas para o desenvolvimento pessoal e comunitário*. Pontevedra: Universidade de Vigo.

Gomes, E. & Medeiros, T. (2005). *(Re)pensar a prática pedagógica na formulação inicial de professores do 1.º ciclo do Ensino Básico*. In Alarcão, I., et al (coord). Supervisão: Investigação em contexto educativo. Aveiro e Ponta Delgada: Universidade de Aveiro, Direcção Regional da Educação e Universidade dos Açores.

Gordon, E. (2000). *Teoria da Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Guedes, P.. *A Língua Portuguesa e a Cidadania*.v.11 n.º25 (1997)

Guimarães, F. (2009). *A Importância de ser Professor no 1.º Ciclo: Conhecimento Escolar e Manuais escolares*. Braga: Universidade do Minho.

## H

Hohmann, M., & Weikart, P. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## K

Kennis, S. & McTaggart, R. (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Kleiman, A. (2002). *O texto e o leitor*. São Paulo: Pontes.

Klepsch, M. (1984). *Crianças desenham e comunicam: uma introdução aos usos projetivos dos desenhos infantis da figura humana*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Koch, I. & Travaglia, L. (2001). *A coerência textual*. São Paulo: Contexto.

Kossoy, B. (2001). *Fotografia e história*. São Paulo: Ática.

Kowalski, I. (2005). *... e a expressão dramática*. Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria.

## L

Lima, J. (2012). *Análise de conteúdo: um passo em frente*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Lentim, L. (1981). *A criança e a Linguagem Oral*. Lisboa: Livros Horizonte.

Leenhardt, P. (1997). *O Jogo Dramático. A Criança e a Expressão Dramática*. Lisboa: Rolo & Filhos – Artes Gráficas, Lda.

Leite, C. & Rodrigues, L. (2001). *Jogos e Contos numa Educação para a Cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. England: Language Teaching Publications.

Lladó, C., & Jorba, J. (2000). *A atividade matemática e as competências cognitivolínguísticas*. in Jorba, J., Gómez, I. e Prat, A., Falar e escrever para aprender – uso da língua em situação de ensino-aprendizagem das áreas curriculares. Barcelona: Editorial Síntesis;

## M

- Magaldi, S. (1965). *O Estudo do Meio*. São Paulo: Hucitec.
- Malpique, M. & Leite, E. (1986). *Espaços de Criatividade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Marques, R. (1990). *Educação Cívica e Desenvolvimento Pessoal e Social*. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1991). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler*. Lisboa: Texto Editora.
- Martins, M. (2009). *Despertar para a ciência - atividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Matos, A. (1992). *Enciclopédia Geral da Educação*. volume VI. Lisboa: Editora Livros, LDA.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar. Ambiente Familiar e Descoberta da Linguagem Escrita*. Porto : Porto Editora.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Melo, M. (2005). *A Expressão Dramática - À procura de percursos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mey, L. (1988). *Etnia, Identidade e Língua*. in I. Signorini (org.), cit., pp 68-88 (trad.).
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Programa de Estudo do Meio*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Programa de Expressão e Educação Físico – Motora*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2004). *Programa de Expressão e Educação Musical*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2004). *Programa de Expressão Dramática*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2004). *Programa de Expressão Plástica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2007). *Programa de Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2010). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2013). *Programa de Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação.

Mira Leal, S. (2009). *Um-dó-li-tá a linguagem das brincadeiras e as brincadeira com a linguagem*. In Condessa, I. (2009), (Re)Aprender a brincar: Da especificidade à diversidade. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Mira Leal, S. (2000). *O Exercício de Poder pela Linguagem em Aula de Língua Materna: Um projecto de investigação-acção com professores-estagiários de Português*. Universidade de Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa;

Miras, M. (2001). *Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios*. Porto: Edições Asa.

Moura, V. (2004). *Sobre a língua portuguesa e algumas políticas para ela*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Moraes, R.. *Análise de conteúdo*, *Revista Educação*. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

Moreira, D. & Oliveira, I. (2004). *O Jogo e a Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.

Moreira, M. (2006). *Mapas conceituais e diagramas V*. Porto Alegre: Artmed.

## N

Neto, C. (2009). *A Importância do Brincar no Desenvolvimento da Criança*. in Condessa, I., (Re) Aprender a Brincar: Da Especificidade à Diversidade, Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

## O

- Oliveira, M. & Santos, A. (2004). *A Arterapia: os efeitos terapêuticos da expressão plástica e a sua influência no comportamento e comunicação da criança*. Porto: ESE.
- Oliveira, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma Práxis de Comunicação*. Porto Alegre: Artmed.
- Orlandi, E. (1996). *A linguagem e o seu funcionamento*. São Paulo: Fontes.

## P

- Paiva, M. (1999). *Evolução da linguagem: como, quando e porquê?*. Universidade de Aveiro: Departamento de Antropologia.
- Pedro, C. (2013). *A importância dos estímulos visuais em crianças com atraso fonológico*. Universidade de Aveiro: Secção Autónoma das Ciências da Saúde.
- Pereira, C. (2012). *A Música no desenvolvimento infantil*. in “Revista coisas de criança- Guia para pais e educadores nº 54”, s/l: Tuttirév Editorial, Lda.
- Pessanha, A., (2001). *Actividade Lúdica Associada à Literacia*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pimentel, T. et al (2010). *Matemática nos Primeiros Anos – Tarefas e Desafios para a Sala de Aula*. Lisboa: Texto Editora.
- Praia, M. (1999). *Educação para a Cidadania*. Porto: Edições Asa.
- Prati, L. (2005). *Escola e Modos de Subjetivação: um estudo da passagem da quarta para a quinta série do ensino fundamental*. Porto Alegre: Universidade Federal de Rio Grande do Sul.

## Q

- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Editora Gradiva.

## R

- Reis, C. et al (2009). *Programa de Português*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Reis, L. (2005). *Expressão Corporal e Dramática*. Lisboa: Produções Editoriais, LDA.
- Recasens, M. (1994). *Como Estimular a Expressão Oral na Aula: Actividades e de percepção e de memória auditiva e visual. Gesto, voz e jogos teatrais*. Lisboa: Plátano.
- Rector, M. & Trinta, A. (1999). *Comunicação do Corpo*. São Paulo: Ática.

- Rigolet, S. (2000). *Os três P – Precoce, Progressivo, Positivo – Comunicação e Linguagem para uma Plena Expressão*. Porto: Porto Editora.
- Rojas, L. (2007). *Jogos, brinquedos e brincadeiras: a linguagem lúdica formativa na cultura da criança*. Campo Grande: UFMS.
- Rondal, J., Esperet, E., Gombert, J. Thibaut, J.P. & Comblain, A. (2003). *Desenvolvimento da linguagem oral*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. Oregon: Pearson Education.
- Rodrigues, L. (2012). *Os fantoches na educação pré-escolar e o desenvolvimento de competências sociais*. Castelo Branco: Instituto Politécnico.
- Rodrigues, M. (2010). *O Sentido de um número: Uma experiência de aprendizagem e desenvolvimento no pré-escolar*. Universidade da Estremadura: Departamento de Ciências da Educação.
- Rodrigués Gómez, G. et al (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

## S

- Sá, C. (2012). *Transversalidade da Língua Portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação*. LEIP/Laboratório de Investigação em Educação em Português; Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores – Universidade de Aveiro.
- Sá, J. & Varela, P. (2004). *Crianças Aprendem a Pensar Ciências: uma abordagem interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Sá, J. (1994). *Renovar as Práticas no 1.º Ciclo pela via das Ciências da Natureza*. Porto: Porto Editora.
- Sá, C. (2003). *Desenvolver a compreensão na leitura no 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, O. (1988). *O português na escola, hoje*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Silva, H. & Lopes, J. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim de Infância*. Lisboa: Areal Editores.
- Sim-Sim, I. (sd). *O Ensino da Decifração*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Sim-Sim, I., (2004). *Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I, Silva, A. & Nunes, C., (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Slomksi, V. & Martins, G., *O conceito de professor investigador: os saberes e as competências necessárias à docência reflexiva na área contável*. Revista Universo Contábil, ISSN 1809-3337, Blumenau, v. 4, n. 4, p. 06-21, out./dez. 2008.
- Sousa, A (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2010). *Música, Educação Artística e Interculturalidade. A Alma da Arte na Descoberta do outro*. Rio Tinto: Lugar da Palavra.
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação da Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stern, A. (sd). *Uma Nova Compreensão da Arte Infantil*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Smole, K., & Dinis, M., (2001). *Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática*. Artmed, Porto Alegre.

## T

- Tahan, M. (1996). *A arte de ler e contar histórias*. Rio de Janeiro: Conquista.
- Teixeira, M. (1991). *As artes plásticas no ensino especial*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## V

- Valadares, L. (2003). *Transversalidade da Língua Portuguesa*. Porto: Edições Asa.
- Varela, C. (2009). *As visitas de estudo e o ensino e a aprendizagem das ciências naturais : um estudo sobre representações de professores e alunos do 9º ano de escolaridade*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Vilarinho, M. (2000). *Políticas de educação pré-escolar em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Viana, A. & Castilho, J. (2002). *O corpo que fala dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: DP & A-

Vygotsky, L. (1988). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

## W

Weil, P. (2003). *Relações Humanas na Família e no Trabalho*. Petrópolis: Vozes.

Widdowson, H. (1991). *O Ensino das Línguas para comunicação*. São Paulo: Pontes.

Willems, E. (sd). *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. Suíça: Edições Pró-Música.

## Y

Yinger, R. & Clark, C. (1988). *El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor*. Alcoy: Editorial Marfil.

Ypsilandis, G. (2002). *Feedback in distance education*. Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Yus, R. (1998). *Temas transversais: em busca de uma nova escola*. Porto Alegre: Artmed.

## Z

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

### **Legislação Consultada:**

Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterado pela Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto, artigo 50, ponto 7.

Decreto Legislativo Regional n.º 21/2010/A de 24 de junho de 2010, Capítulo II, artigo 4.º, ponto 5, alínea a.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, Capítulo II, ponto 2, alínea a.

Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto, capítulo III, artigo 20.º, ponto 1, alínea b.

### **Webgrafia Consultada:**

Gallardo, A. (2008). *Corpo, Movimento e Palavra: Comunicação Cinésica*. Consultado a 6 de março de 2015, através do site

<http://movimentoepalavra.blogspot.pt/2008/10/comunicao-cinsica.html>

Ladeira, M. & Darido, S. (2003). *Educação Física e Linguagem: Algumas Considerações Iniciais*. Consultado a 6 de março de 2015, através do site

<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/09n1/Ladeira.pdf>

Menezes, L. (sd). *Matemática, Linguagem e Comunicação*. Consultado a 4 de março de 2015, através do site [http://www.ipv.pt/millennium/20\\_ect3.htm](http://www.ipv.pt/millennium/20_ect3.htm).

Mira Leal, S. *et al* (2010). *Aprender Ensinando: Investigação e Desenvolvimento na Docência*. Consultado a 10 de março de 2015, através do site

<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/538/1/Aprender%20ensinando.%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20e%20desenvolvimento%20na%20doc%C3%Aancia.pdf>

Santos, J. (2010). *A Música no contexto escolar*. Consultado a 25 de fevereiro de 2015, através do site <http://www.grupoescolar.com/pesquisa/musica-no-contexto-escolar.html>

Secchi, L. & Alemeida, O. (sd). *Um tempo vivido, uma prática exercida, uma história construída: o sentido do cuidar e do educar*. Consultado a 11 de abril de 2015, através do site <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT07-3333--Int.pdf>

Roncato, L. & Lacerda, C. (2005). *Possibilidades de Desenvolvimento de Linguagem no Espaço da Educação Infantil*. Consultado a 11 de abril de 2015, através do site <http://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/viewFile/11715/8439>

# ANEXOS

## **ANEXOS A - Unidades de Registo da Prática Educativa Supervisionada I**

**Anexo A1** - Excerto do meu Diário de Observações relativamente à atividade da leitura imagética da lengalenga "Quem está no telhado?"

No que diz respeito à exploração da adaptação da lengalenga "Quem está no telhado?", pude verificar que o grupo não demonstrou dificuldades no decorrer da tarefa. Crianças como a "Olívia", a "Margarida" e o "Mário", com grande surpresa minha, participaram nesta atividade. A palavra "assanhado" suscitou alguma dificuldade no grupo, por desconhecerem o seu significado. No fim de várias leituras em conjunto questionei o grupo sobre o que acharam da atividade. A "Catarina" e a "Micaela" foram as primeiras a afirmarem que tinham gostado, confirmando a percepção que tive do entusiasmo que tiveram durante a tarefa. O "João" afirmou que a lengalenga "tem palavras que rimam". Perante esta afirmação questionei se alguém sabia o que eram palavras que rimam. O "Mário" respondeu que "são palavras parecidas que dá para fazer música", ao que o João acrescentou que "são palavras que acabam da mesma maneira". O "Ângelo", seguidamente, resolveu demonstrar o que os colegas estavam a referir-se enumerando as palavras que rimavam. Quando voltei da hora de almoço, notei que a "Catarina" estava a ensinar a umas crianças da sala ao lado a lengalenga aprendida de manhã, fazendo dela um jogo de mãos.

**Anexo A2** - Excerto do meu Diário de Observações relativamente ao aquecimento da aula de expressão físico - motora

Na aula de educação física, o aquecimento revelou-se muito produtivo, pois as crianças divertiram-se ao locomoverem-se como animais. O facto de eu promover um aquecimento diferente levou a que todo o grupo participasse na atividade. A estratégia utilizada foi uma mais-valia, já que todos demonstraram-se atentos enquanto eu contava a história e souberam mover-se como os animais que eu anunciava. A "Raquel" e o "Leandro" eram sempre os primeiros a executar os movimentos. Fiquei um pouco preocupada pelo "Samuel", pois, haviam momentos em que ele permanecia parado a olhar os colegas. Deduzo que ele procurava observar o que os colegas faziam para imitar. No entanto, a estratégia que ele utilizou permitiu-lhe acompanhar o grupo.



**Anexo A3 - Fantoques de vara**

**Anexo A4 -** Excerto do meu Diário de Observações relativamente ao teatro de fantoches realizado pelo grupo

Relativamente à peça de teatro realizada, que consistia na reprodução da história por eles criada, através de fantoches de vara, posso afirmar que fiquei muito satisfeita com o desempenho de algumas crianças. O "Joaquim" revelou que não só havia compreendido a história, como também a sabia de cor, ditando as suas falas e auxiliando os colegas com mais dificuldade: "e agora a cobra Bia vai por veneno em mim e na Mosca...«Lara» agora tens de dizer que vens salvar a gente". As crianças mais tímidas, como a "Margarida", a "Olívia" e a "Francisca" não se pronunciaram na atividade, apenas manejaram os seus fantoches. O "Fábio" foi o que mais me surpreendeu, já que revelou-se interessado na tarefa, o que normalmente não acontece. Ele entoou as suas falas de modo bastante expressivo e manobrou o seu fantoche, somente, quando se pronunciava. Na minha perspetiva, o "Fábio" teve este cuidado para chamar à atenção os colegas que estavam a assistir a personagem que estava em ação.

**Anexo A5** - Excerto do meu Diário de Observações relativamente ao diálogo realizado com o grupo relativamente aos diferentes tipos de família.

No que diz respeito ao momento de diálogo, seguido da exploração da história "Todos os pais são diferentes", o "Ângelo" enumerou uma série de atividades realizadas com o seu pai, sendo que parte delas destinavam-se à ajuda de "acartar blocos de cimento com o meu pai, depois partir os blocos", levando-me a crer que o "Ângelo" ajudava o pai na sua profissão. O "Cláudio" interveio para partilhar que o seu avô também "teve na guerra", parecendo comparar a provável situação que o seu pai passou com a personagem da história cujo pai teve de se ausentar por pertencer à tropa. O "João", filho de pais divorciados, partilhou que "vou pedir à minha mãe para ligar ao meu pai para vir buscar a oferta", pois como todos os colegas sabiam, ele só tinha contacto com o pai em fins de semana alternados. Já o "Leandro" disse algo engraçado "vou dar ao meu tio, porque ele é igual ao meu pai". Segundo a educadora o tio a que o "Leandro" se refere é irmão do pai, pelo que deduzo que o tio detém semelhanças físicas do pai. Mas foi com a "Eva" que mais fiquei contente com a resposta. Como a educadora tinha-me informado que a mesma (ainda bebé) e a mãe tinham sido abandonadas pelo pai, formando o mesmo outra família, nunca se demonstrado interessado em conhecer a filha; fiquei receosa com a reação da "Eva" perante a temática da semana. No entanto, a mesma afirmou que "não tenho pai, mas vou oferecer à minha mãe, porque ela é a minha mãe e o meu pai". Fiquei bastante satisfeita com a resposta dela. Os membros do grupo que tinham base familiar estável pareciam compreender a situação dos colegas, já que nunca reparei em conversas ou expressões que demonstrassem o contrário.



**Anexo A6** - Cubos com imagens para definir as personagens e local de ação de uma história

**Anexo A7** - Excerto do meu Diário de Observações relativamente à história criada pelo grupo.

A atividade com os cubos foi muito produtiva. Todos sabiam não só o objetivo da atividade, como também sabiam que tinham de ficar atentos para ouvirem o que o colega acrescenta à história para, assim, pensarem no que poderá acontecer a seguir. Sendo uma atividade que exigia a participação de todos, antes do iniciar da mesma, procurei uma estratégia, não planificada, para garantir que houvesse respeito por quem estivesse a intervir, garantindo assim uma maior fluidez no desenrolar da atividade. Um círculo de esponja foi a solução encontrada por mim na altura. Esta estratégia revelou ser uma mais-valia, já que serviu de estímulo para o que pretendia. As crianças tinham interiorizado a regra e relembavam os colegas que se exprimiam oralmente quando não o podiam. O "Leandro", como já previa, não respeitava os colegas que estavam a intervir, no entanto as chamadas de atenção foram feitas pelos colegas: "Xiu! Não podes falar! Não tens o círculo!". A meu ver, o "Leandro", após ser repreendido pelos amigos manteve uma postura atenta, sorrindo com as propostas na história dos colegas. O "Joaquim" só participou no final da atividade. Como, antes do intervalo, ele gritou comigo, com a educadora e com a Carolina, resolvi colocá-lo de castigo, afastando-o da atividade. Como verifiquei que ele manteve uma postura constantemente atenta, permiti que ele finalizasse a história. Assim sendo, o resultado foi este:

**Frederico:** Era uma vez um leão que andava na selva.

**Raquel:** O leão chamava-se Rei Leão.

**Fábio:** O Rei Leão andava pela selva a comer elefantes.

**Francisca:** O Rei Leão pulava e brincava com uma mosca chamada Mosca.

**João:** A Mosca era muito boazinha e amiguinha do leão.

**Catarina:** Na selva havia uma cobra chamada Bia que comia pessoas e andava pelos caminhos.

**Cláudio:** Um dia a cobra estava andando pela selva e encontrou o Rei Leão e a Mosca e pôs veneno neles.

**Micaela:** A golfinho chamada Maria pulou da água e foi aos pulos salvar o leão e a mosca.

**Mário:** Pegou no Rei Leão e na Mosca e atirou para o mar porque a água era mágica.

**Leandro:** A cobra foi atrás do Rei Leão e da Mosca para a água e transformou-se num golfinho chamada Francisca.

**Joaquim:** No fim, todos saíram da água e foram para a sua casa descansar, porque tinham dores nas pernas.

**Anexo A8** - Excerto do meu Diário de Observações relativamente à leitura da história "João e o Pé de Feijão Mágico"

A estratégia de leitura de histórias, através da constante revelação da imagem voltou a dar certo. Todo o grupo manteve uma postura atenta enquanto eu lia a história. Como já esperava algumas crianças anteviram aquilo que eu ia ler através das ilustrações. Logo na capa da história a "Raquel" descobriu do que se iria tratar, pois afirmou que eram "caixotes da reciclagem". Na quarta ilustração mostrada, a "Olívia" afirmou que "o João tem uma vaca"; o Frederico associou a quantidade de lixo ao pé da casa da personagem e a expressão facial da mesma argumentando que "ele está triste porque tem lixo ao pé da casa dele...deve cheirar mal!". Na quinta imagem da história o Mário vendo as expressões faciais das personagens alegou que "a mãe vai brigar com ele", ao que a Margarida especulou que "deve ter sido porque ele não vendeu a vaca" . Ao revelar a sétima imagem a "Raquel" confirmou a minha suspeita do seu ante conhecimento acerca da reciclagem, pois afirmou que "eles agora vão separar o lixo, o papel para o azul, o vidro para o verde e as latas para o amarelo".



**Anexo A9** - Roda cantada "Olha o bichinho"

## **ANEXOS B - Unidades de Registo da Prática Educativa Supervisionada II**

**Anexo B1** - Excerto do meu Diário de Observações relativamente à visualização de edifícios de Ponta Delgada, na I intervenção

Em Estudo do Meio, para abordar o conteúdo "Diferentes espaços do seu bairro ou da sua localidade", mostrei imagens, em Power Point, de vários edifícios de Ponta Delgada. O objetivo era saber se os alunos reconheciam estes edifícios, de modo a que, no dia seguinte, fosse possível relacionar uma profissão com um posto de trabalho, facilitando, assim, a compreensão da função dos edifícios visualizados. As imagens que os alunos tiveram mais dificuldade em identificar foram: o Palácio de Sant'Ana, o Convento de Nossa Senhora da Esperança (apesar da "Hélia" saber localizá-lo: "fica ao pé do Campo de São Francisco") e a Biblioteca Pública e Arquivo Regional. Os restantes os alunos, não só souberam os nomear, como também partilharam outras informações. Face à imagem do Hospital do Divino Espírito Santo a "Ana" disse que "uma vez fui ao hospital e depois a gente teve de ir à farmácia e o meu pai teve a ver o horário da farmácia de serviço, porque já era de noite e já tava tudo fechado", ao que a "Sofia" acrescentou "o meu pai é farmacêutico e vende comprimidos para as pessoas doentes". Perante a imagem do Palácio da Justiça o Manuel disse que "aquilo é o tribunal, a minha tia trabalha lá".

**Anexo B2** - Excerto do meu Diário de Observações relativamente à resolução de problemas de subtração, na I intervenção

Relativamente à aula de matemática foi realizada uma ficha que consistia na resolução de problemas de subtração envolvendo situações de retirar, comparar e completar. Assim, a ficha constou de três páginas, sendo que cada uma continha dois problemas de cada situação. Quanto à primeira página, com dois problemas que envolviam a situação de retirar, todos os alunos conseguiram resolver, à exceção da "Maria" e do "Patrício", que não resolveram a tarefa. Na página seguinte, somente a "Tânia" soube resolver os problemas, que envolviam a situação de comparar, corretamente. O termo "a mais" presente nos problemas remeteram os alunos para uma adição. A "Tânia", muito perspicaz, soube explicar à turma o problema: "quando no problema diz que tem «a mais» a conta é de menos, porque se o Leandro tem mais cromos que o Martim, o Martim vai ter menos cromos que o Leandro, por isso a conta tem de ser de menos". No que diz respeito à resolução dos problemas que envolviam a situação de completar, a grande maioria da turma ficou na dúvida se se tratavam de "contas de mais ou de menos" ("Flávia"). O "José" afirmou que "são contas de menos", no entanto pela sua justificação, foi-me claro que ele não tinha compreendido o enunciado: "a ficha é só de problemas de menos".

**Anexo B3** - Excerto do meu Diário de Observações relativamente à exploração do Cartaz: Como realizar uma experiência.

Quando apresentei o cartaz a turma manifestou entusiasmo, pois, chegaram à conclusão que "vamos fazer experiências" ("Cristina"). Após uma primeira leitura do cartaz, foram levantadas dúvidas sobre o significado de algumas palavras. A "Juliana" perguntou "O que é que quer dizer formulação?", seguida pelo "Filipe": "e hipóteses? O que é?". O "Tomé" finalizou as questões levantadas: "O que é um procedimento?". Como as dúvidas levantadas pela "Juliana" e pelo "Filipe" incidiam no mesmo passo, expliquei que a palavra "formulação" era uma criação e "hipótese" era o que supomos que irá acontecer, logo o segundo passo dizia respeito àquilo que nós achávamos que poderia acontecer ao realizar uma experiência. Quanto à dúvida levantada pelo "Tomé", resolvi levá-lo a chegar ao significado, através da palavra "receita". Assim, o "Tomé" chegou ao significado pretendido, afirmando que a palavra em dúvida designava um conjunto de regras.

**Método de Polya:**

- O que nos diz o problema?

*É imagem do apartamento de trás*

- O que eu tenho de descobrir (qual a pergunta de partida)?

*Quantas janelas existem no total.*

- O que vou fazer para chegar à solução?

*Um algoritmo de  $7 \times 6$*

- Resolver o problema:

$$\begin{aligned} 1 \times 6 &= 6 \\ 2 \times 6 &= 12 \\ 3 \times 6 &= 18 \\ 4 \times 6 &= 24 \\ 5 \times 6 &= 30 \\ 6 \times 6 &= 36 \\ 7 \times 6 &= 42 \end{aligned}$$

$$\begin{array}{r} 6 \\ 6 \\ 6 \\ 6 \\ 6 \\ 6 \\ +6 \\ \hline 42 \end{array}$$

$$7 \times 6 = 42$$

R: *Opção condizem encontrar 42 janelas*

---

---

Nome: \_

Data: 24/10/14

Para ti o que é cooperar?

Para mim cooperar é ajudar os meus amigos a realizar tarefas escolares e ao do dia-a-dia, para eu poder crescer tendo de cooperar.



Anexo B5 - "Ficha: para ti o que é cooperar?". Primeiro exemplo.

Nome:

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**Para ti o que é cooperar?**

Cooperar é ajudar os outros, partilhar com alguém.  
Por vezes temos que cooperar com os outros para um melhor  
desempenho na aula,



**Anexo B6** - "Ficha: para ti o que é cooperar?". Segundo exemplo.

5/10/14

### Matemática

Ét minha rotina de segunda-feira

De manhã às 07:00 acordo e depois logo a seguir vou tomar banho, às 07:04, vou me vestir às 07:11, a seguir vou me pentear às 07:20, depois vou comer às 07:29, a seguir vou lavar os dentes às 07:35 e no final às 07:39 meto perfume, vou para a parte de baixo da minha casa à espera da carrinha de "Traquina Brunelha" às 07:43, ele chega às 08:00 e chega à escola às 08:30, entro na sala às 09:00, às 10:30 é o intervalo da hora de lanche, depois às 11:00 entro outra vez na sala, a seguir às 12:30 é a hora de almoço, depois entra às 13:30 outra vez na sala, a seguir às 15:00 saio da escola e chego a casa às 15:02, a seguir lanche às 15:09, depois faço os trabalhos de casa às 15:12, a seguir visto o fato de Ballet e as pingas às 15:20, preparo a mala para o Ballet às 15:25, chego ao Ballet às 15:59 e vou para o camarim às 16:02 e faço o coque às 16:06, entro na sala às 17:00 e saio às 18:00, chego a casa às 18:23, jogo no tablet até às 19:00 e vou jantar, depois volto a jogar no tablet até às 20:00, a seguir vejo as notícias segundas às 21:00 e a seguir vejo as novelas da TV, até às 24:00 depois vou mudar a lavar às 24:30 e depois visto as pijamas às 24:32 e vou comer às 24:40 e às 24:45 vou dormir.

# Matemática

Nome: \_\_\_\_\_

## O meu horário

Eu acordo às 07:30.  
Eu visto-me às 07:40.  
Eu vou à casa de banho às 07:45.  
Eu como às 07:50.  
Eu saio de casa às 08:00.  
Separamos a minha irmã à escola às 08:10.  
Chegamos à minha escola às 08:30.  
Eu entro na sala às 09:00.  
Vou para o intervalo às 10:30.  
Entro na sala às 11:00.  
Eu almoço às 12:30.  
Eu entro na sala às 13:30.  
Eu saio às 15:00 ou às 15:45.  
Vou à patinagem às 17:30 e saio às 18:30.  
Vou para o conservatório às 16:30 e saio às 17:20.  
Chego a casa às 18:40.  
Janto às 18:50.  
Lavo-me às 19:00.  
Vejo televisão às 19:30.  
Faço os T.P.C. às 20:00.  
Brinco às 20:45.  
Durmo às 21:30.