



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

**O DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO ORAL NO
JARDIM-DE-INFÂNCIA E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Mariana Ferreira Simões

Sob 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

**O DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO ORAL NO
JARDIM-DE-INFÂNCIA E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Mariana Ferreira Simões

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

Ponta Delgada

2015

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi realizado com a intenção de alcançar um objetivo na minha vida pessoal e profissional. Durante a realização deste trabalho e de toda a caminhada de formação no Mestrado em educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico fui apoiada por várias pessoas a que quero agradecer.

À Professora Doutora Susana Mira Leal, na qualidade de orientadora, por acreditar em mim e me apoiar em todas as horas que solicitei a sua atenção.

Às professoras Ana Sequeira e Raquel Dinis, pela orientação dada nas Práticas Supervisionadas I e II.

À professora Isabel Condessa por me animar e motivar para a realização deste trabalho.

Às educadoras que partilharam os seus conhecimentos e permitiram enriquecer o meu trabalho, sim porque tive a sorte de observar o trabalho de duas e retirar as devidas aprendizagens. E à professora titular da turma do 4.º ano que partilhou o seu feresim, vivacidade e competência, defendendo-nos e apoiando-nos sempre que necessário.

Às crianças que iluminavam os meus dias durante as Práticas Supervisionadas I e II. À Vanessa, à Fátima e à Dalila por tudo o que foi vivido durante a nossa estadia na escola. E a todos os que me acompanharam neste percurso académico.

À minha família que se preocupou comigo. Aos meus pais que se sacrificaram para poder estudar, pelas rosas e espinhos partilhados. E ao meu companheiro de todas as horas que sofria comigo as minhas angústias e preocupações.

RESUMO

Este relatório insere-se no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico proporcionado pela Universidade dos Açores, que tem como objetivo a análise da nossa ação pedagógica ao abrigo das unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e Prática Educativa Supervisionada II.

A linguagem oral é a primeira utilizada para comunicarmos verbalmente, é ela que nos permite pensar, memorizar e aprender tudo aquilo que é preciso durante o processo de ensino-aprendizagem, facto que mostra a sua transversalidade. Por isso os programas e orientações para a educação pré-escolar e para o 1.º ciclo do ensino aprendizagem sofreram alterações com vista a que os educadores e professores operacionalizem estratégias para desenvolver a competência em comunicação oral de forma continuada desde os 3 anos.

O trabalho realizado visou A. Potenciar a organização do espaço da sala de atividades e o uso de determinados recursos didáticos para desenvolver da comunicação oral; B. Explorar diferentes formas de organização do trabalho com vista ao desenvolvimento da comunicação oral; A. Analisar a importância da organização de oficinas de expressão oral para o desenvolvimento comunicacional; B. Discutir a relevância do trabalho com diferentes tipologias textuais para a compreensão das intencionalidades comunicativas.

Para o efeito, promovemos a realização de atividades que desenvolvessem a comunicação oral das crianças, atividades que apresentamos e analisamos neste relatório considerando os objetivos enunciados.

A realização desse trabalho foi uma mais-valia, pois permitiu recuperar momentos das nossas intervenções pedagógicas e refletir sobre elas de uma forma mais aprofundada, recuperando reflexões sobre a ação e refletindo sobre elas.

ABSTRACT

Oral language is the first used to communicate verbally, it is what allows us to think, remember and learn everything that you need during the process of teaching and learning, a fact that shows its transversal. So programs and guidelines for preschool education and the 1st cycle of teaching and learning have changed in order to educators and teachers operationalize strategies to develop competence in oral communication continuously from 3 years.

The work aimed A. Enhancing the organization's activities room space and the use of certain teaching resources to develop oral communication; B. Explore different forms of work organization for the development of oral communication; A. To analyze the importance of organizing workshops speaking for communication development; B. Discuss the importance of working with different text types for understanding the communicative intentions.

To this end, we promote the realization of activities that develop oral communication of children, activities that present and analyze this report considering the stated objectives.

The realization of this work was an asset because it allowed recover moments of our pedagogical interventions and reflect on them in a deeper way, recovering reflections on the action and reflecting on them.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos

Resumo

Abstract

Introdução.....p. 10

Capítulo I – Tornar-se educador de infância e professor do 1.º ciclo do EB.....p. 11

1.1. A formação do educador e professor do 1.º ciclo do Ensino Básico.....p. 12

1.2. Prática profissional e o papel da planificação e reflexão na formação.....p. 17

1.3. Princípios e fundamentos da Educação Pré-Escolar e do 1.º ciclo do Ensino Básico.....p. 20

Capítulo II – O desenvolvimento da comunicação oral na infância.....p. 30

2.1. A aquisição da linguagem verbal na infância.....p. 31

2.2. A crescente valorização da oralidade em contexto escolar.....p. 34

2.3. O papel do educador e professor do 1.º ciclo na promoção de competências de oralidade.....p. 41

Capítulo III – As Ação Educativa na Educação Pré-Escolarp. 50

3.1. Caracterização do contexto.....p. 51

3.1.1. Caracterização da instituição e do meio.....p. 51

3.1.2. Caracterização da sala de atividades.....p. 52

3.1.3. Caracterização das crianças.....p. 54

3.2. Promovendo a comunicação oral na Educação Pré-Escolar.....p. 55

Capítulo IV – A Ação Educativa no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....p. 82

4.1. Caracterização do contexto.....p. 83

4.1.1. Caracterização da instituição e do meio.....p. 83

4.1.2. Caracterização da sala de aulas.....p. 84

4.1.3. Caracterização da turma.....p. 85

4.2. Promovendo a comunicação oral na Educação Pré-Escolar.....p. 87

Considerações Finais.....p. 112

Referências Bibliográficas.....p. 116

INTRODUÇÃO

A elaboração deste relatório de estágio é uma condição para se obter o grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nos termos do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Este relata e analisa as nossas vivências individuais durante os estágios realizados no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e Prática Educativa Supervisionada II.

As unidades curriculares Prática Educativa Supervisionada I e Prática Educativa Supervisionada II respeitaram, respetivamente, aos estágios na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo decorrido em duas escolas diferentes, localizadas no concelho de Ponta Delgada. As intervenções ao abrigo destas unidades curriculares foram de extrema importância, pois, para além de potenciarem o contato direto com o meio escolar, permitiram ainda que atuássemos de acordo com aquilo que aprendemos a nível teórico e prático, ao longo da licenciatura e do mestrado. Este relatório de estágio focar-se-á em particular nas práticas de promoção da expressão oral das crianças/alunos.

Esta problemática surgiu a propósito de motivações pessoais, pois os domínios da compreensão e da expressão oral têm sido reforçados na formação das crianças, quer a nível da Educação Pré-Escolar, quer dos ensinos básico e secundário, e senti necessidade de aprofundar o conhecimento sobre esse domínio verbal e sobre a metodologia de desenvolvimento da oralidade das crianças. Este facto foi despoletado aquando do estudo deste domínio nas unidades curriculares de Didática da Língua Portuguesa e de Metodologia da Língua Portuguesa, lecionadas no último semestre da licenciatura e no 1.º semestre do mestrado, respetivamente.

Visto que estamos a falar da nossa língua materna e que esta potencializa todas as aprendizagens nas diferentes áreas curriculares de uma forma transversal, a problemática trazida para este relatório é sem dúvida importante.

A nossa ação no âmbito da problemática deste relatório teve como objetivos a nível da Educação Pré-Escolar:

- A. Potenciar a organização do espaço da sala de atividades e o uso de determinados recursos didáticos para desenvolver da comunicação oral;
- B. Explorar diferentes formas de organização do trabalho com vista ao desenvolvimento da comunicação oral.

No que respeita ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, os nossos objetivos são:

A. Analisar a importância da organização de oficinas de expressão oral para o desenvolvimento comunicacional.

B. Discutir a relevância do trabalho com diferentes tipologias textuais para a compreensão das intencionalidades comunicativas.

A problemática que em análise está intimamente relacionada com comportamentos verbais e também não-verbais, ambos importantes para estudar a comunicação oral dos sujeitos. Neste sentido, a nossa análise assenta por um lado em gravações vídeo, por se tratar de uma técnica que permite captar imagem e áudio. Usamos ainda alguns registos escritos realizados durante as nossas práticas.

De modo a obter uma linha condutora de esclarecimento sobre o processo e fundamentação em causa, este relatório está organizado em 4 capítulos. O primeiro capítulo aborda questões gerais sobre o perfil e a formação dos profissionais destes níveis educativos, a nível do processo de planificação e reflexão desenvolvidos durante os estágios profissionais, bem como sobre as orientações curriculares norteadoras da ação educativa em cada um dos níveis educativos em causa.

O segundo capítulo ocupa-se com a clarificação da importância da oralidade e a sua valorização curricular na atualidade, considerando a atuação do professor na promoção de competências de comunicação oral.

O terceiro e o quarto capítulo apresentam respetivamente a ação educativa desenvolvida com o grupo de crianças da educação pré-escolar e com a turma do 1.º ciclo do ensino básico no âmbito da temática do relatório, considerando a caracterização do meio e da instituição em que as crianças e alunos se inserem, mas também da sua sala e as suas características enquanto grupo/turma.

O relatório termina com algumas considerações finais, as referências bibliográficas e alguns anexos.

Capítulo I – Tornar-se Educador de Infância e Professor do 1.º Ciclo

1.1. A formação do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A formação de professores é “o início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada” (Estrela, 2002, p. 18).

A Lei de Bases do Sistema Educativo assume a formação de educadores e professores como um dos vetores fundamentais para o país. De acordo com o artigo 33.º da Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, prevê-se que estes profissionais tenham acesso a:

- a) Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função;
- b) Formação contínua que complemente e atualize a formação inicial numa perspetiva de educação permanente;
- c) Formação flexível que permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de educação e ensino, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional;
- d) Formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática;
- e) Formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica;
- f) Formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e atuante;
- g) Formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a atividade educativa;
- h) Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem.

A este propósito, Leite (2003, p. 2) alerta que não basta conhecimento, são necessários professores competentes que tenham autonomia e criatividade para atuar num contexto situacional real de forma integrada e original, pois, a ação do professor é eminentemente social e cultural. Esta perspetiva de ensino é oposta à do professor que “professa” (Roldão, 2004, p. 96), que não equilibra o saber dos conteúdos e o saber que permite a apropriação do que ensina aos alunos.

Instituiu-se a necessidade de transformar a cultura profissional do professor, que, segundo Roldão (2004, p. 100), é suportada por dois eixos fundamentais: “(1) a formação como processo de desenvolvimento profissional assente numa supervisão reflexiva, e (2) a reorganização das escolas como contexto de trabalho produtores de conhecimento profissional”. Para isso o profissional tem de mobilizar, de uma forma

complexa, organizada e coerente, os seus conhecimentos relativos aos conteúdos curriculares, relativos a conhecimentos científicos e metodologias das ciências da educação e também quanto ao domínio de técnicas e rotinas do seu local de trabalho, para que alcance o objetivo da sua ação profissional, a aprendizagem dos alunos (Roldão, 2004, p. 102).

Para que no processo de formação inicial o futuro professor se aproprie de tudo isso, Roldão (2004, p. 104) enuncia algumas premissas:

- o professor tem de ser visto como um profissional de cultura e não de conhecimento;
- o plano de formação oferecido pela instituição superior tem de construir um projeto organizado em torno do desempenho profissional;
- a formação deve estar orientada para o desenvolvimento das capacidades de conhecer, pensar sobre algo e de agir fundamentadamente, como também desenvolver a capacidade de avaliar as suas ações para promover a qualidade do seu desempenho como principiante;
- a aposta na formação por *imersão*, sustentada por saberes teóricos e teorizantes, oferecidos pela instituição de ensino superior, mediada pela *imersão* no contexto de trabalho caracterizado pela sua cultura, lógicas, rotinas e valores próprios.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 23 de fevereiro, a habilitação profissional é condição indispensável para o desempenho da atividade docente, tendo de atender a determinadas exigências: licenciatura em educação básica; mestrado na especialidade correspondente; o perfil geral e específico de desempenho profissional; orientações políticas para a educação; condições socioeconómicas e mudanças sociais, evolução científica e tecnológica importante para a investigação educacional.

O artigo 14 do capítulo III deste decreto-lei explicita os componentes de formação exigidos para o desempenho profissional: a Formação educacional geral relevante quer para um educador de infância, quer para professor do 1.º ciclo do Ensino Básico, na relação com a comunidade, com políticas de educação e metodologias de ensino; Didáticas específicas, que dotam de conhecimentos, capacidades, atitudes e competências relativas ao ensino nas áreas curriculares; Iniciação à prática profissional, que implica observação e colaboração em situações educativas, vivenciando a planificação, o ensino e a avaliação com grupos/turmas de diferentes idades/níveis, num processo crítico e reflexivo; Formação cultural, social e ética; Formação em metodologias de investigação educacional; f) Formação na área de docência.

Nascimento (2005, p. 208) valoriza a formação da identidade profissional e refere que esta se desenvolve numa relação entre a ação e as representações do sujeito

que se interrelacionam com três dimensões: a motivacional, a representacional e a socioprofissional.

A motivacional está relacionada com o projeto de formação profissional, que se explicita na escolha da docência como profissão em função do papel e nas condições de exercício de funções atribuídas à profissão, e ainda em variáveis pessoais e em relações vivenciadas no meio educativo.

A dimensão representacional integra todas as outras e relaciona-se com a percepção da profissão, ao perfil profissional e à percepção de si próprio perante a docência. É na formação inicial que o sujeito reestrutura um dado modelo de professor, baseado na sua experiência enquanto estudante, criando representações que são postas à prova ao longo do desenvolvimento profissional, de modo a que atenda a cada situação individualmente, adequando a sua ação e construindo justificações para a sua ação.

O estágio profissionalizante ganha um papel relevante, quando inserido na formação inicial, pois permite o primeiro contacto com essas representações e facilita a reconstrução das imagens da profissão.

A dimensão socioprofissional da identidade profissional tem lugar no meio educativo, no contexto de trabalho do professor, que possibilita a integração e adaptação da cultura profissional pelo sujeito, isto é, permite que ele vivencie a diferença entre o modelo e a realidade. A formação inicial de professores é importante no processo de socialização do professor em formação, pois permite a integração das representações e o desenvolvimento da aprendizagem de comportamentos e atitudes que possibilitam a integração naquela profissão, nomeadamente durante o estágio (em que os futuros professores, os professores cooperantes e os professores orientadores da instituição formadora aprendem de modo interativo) e os primeiros anos de docência.

Toda a formação dos educadores de infância e dos professores do 1.º ciclo do ensino básico, tem de considerar o perfil dos profissionais a formar, considerando, no caso, o Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, e o Decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.

O primeiro remete para o facto de a formação destes profissionais dever proporcionar o desenvolvimento de 4 dimensões: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão do desenvolvimento do ensino e aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

A dimensão profissional, social e ética, refere-se ao facto de o professor necessitar de um saber específico relevante para a sua função de ensinar, sendo detentor de uma capacidade relacional, comunicacional e emocional fundamentais não processo educativo; de igual modo, esta dimensão aponta para uma ação pautada por preocupações cívicas, éticas e deontológicas, apoiadas na investigação e na reflexão sobre a prática educativa, tendo em vista a promoção da inclusão, da autonomia e do desenvolvimento individual e cultural dos alunos.

A dimensão do desenvolvimento do ensino e aprendizagem defende a promoção de aprendizagens de acordo com um currículo, num meio pedagógico de qualidade, assente no rigor científico e metodológico dos conhecimentos das áreas em causa. O professor deve criar aprendizagens significativas e promover o desenvolvimento de competências estruturantes e essenciais, integrando saberes específicos, transversais e multidisciplinares adequados ao nível educativo e aos paradigmas epistemológicos das diversas áreas de conhecimento. O profissional deve partilhar processos de trabalho, organização e comunicação; diferenciar estratégias e acompanhar os alunos com Necessidades Educativas Especiais, construindo regras em convivência democrática e aplicando a avaliação como meio de regulação e promoção de qualidade do ensino-aprendizagem.

A participação na escola e de relação com a comunidade defende a integração das dimensões da instituição educativa e da comunidade. O professor vê a escola e a comunidade como meios de intervenção social e por isso valoriza-as e com elas coopera, participando na conceção do Projeto Educativo de Escola e do Projeto Curricular. Com o intuito de articular níveis e ciclos e ainda integrar práticas e conhecimentos da comunidade. O professor deve favorecer a interação entre famílias e intervenientes no processo educativo, tendo por base relações de respeito.

A dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida respeita ao facto de o educador/ o professor dever construir a sua prática profissional a partir de um processo continuado de reflexão fundamentada na investigação, partilha e cooperação com outros profissionais. Para isso deve considerar aspetos éticos e deontológicos e ponderar a participação em projetos de investigação sobre o ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

O Decreto-lei n.º 241-2001, de 30 de agosto, reforça a importância de o educador de infância e o professor do 1.º ciclo do ensino básico desenvolverem o

currículo utilizando um processo contínuo que visa a promoção de atividades integradas, recorrendo à planificação, organização e avaliação do ambiente educativo.

Este requisito implica que aqueles selecionem criteriosamente os materiais e recursos que disponibilizam às crianças e os integrem numa rotina diária que diferencie os modos de trabalho e construa aprendizagens orientadas para as várias áreas curriculares. A rotina diária não deve estar desprovida de preocupações com o bem-estar e segurança da criança e do grupo.

Perrenoud (2000), considerando a nova visão de professor, enumera dez competências a considerar prioritariamente no perfil de um profissional de educação:

- a competência de organizar e animar situações de aprendizagem, que implica que o professor conheça os conteúdos e objetos da área curricular, considerando as representações e obstáculos de aprendizagem identificados nos alunos, socorrendo-se de metodologias ativas registadas e explanadas em sequências didáticas;

- a competência de gerir a progressão das aprendizagens, que assenta na apropriação de objetivos de ensino, na observação e avaliação dos alunos em situações de aprendizagem, de modo a tornar possível realizar balanços periodicamente e tomar decisões acertadas para cada elemento;

- a competência de conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação, o professor tem de ter noção da heterogeneidade existente na turma ou grupo com que trabalha, evocando, por exemplo, a cooperação entre as crianças/os alunos;

- a competência de implicar os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho, suscitando o desejo de aprender e a capacidade de autoavaliarem as suas aprendizagens, criando na sala de aula um espaço/momento de participação democrática, por exemplo, na organização de projetos de interesse individual ou de um grupo;

- a competência de trabalhar em equipa, dirigindo projetos de trabalho em grupo e administrando conflitos interpessoais ou mesmo lidando com situações complexas e problemas de âmbito profissional;

- a competência de participar na gestão da escola, organizando um projeto da instituição onde trabalha, promovendo a participação dos alunos neste, administrando os recursos da escola e dialogando com parceiros e comunidade escolar;

- a competência de informar e envolver os pais na construção do saber, organizando reuniões que permitam a partilha de informações e debates de ideias, recorrendo a entrevistas;

- a competência de utilizar novas tecnologias, com vista à exploração das potencialidades didáticas e interativas dos programas e outras ferramentas multimédia;
- a competência de enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão, lutando contra o preconceitos, formas de discriminação e comportamentos violentos; desenvolvendo o senso de responsabilidade, solidariedade e justiça; analisando a sua interação em sala de aula (autoridade, comunicação, postura);
- a competência de gerir a sua própria formação contínua, fazendo um balanço das suas competências e projetando a sua formação, que pode assentar em projetos comuns a colegas, nos quais participa e acolhe as aprendizagens; o professor deve ainda envolver-se em tarefas do sistema educativo.

Em suma, a profissão de educador de infância e professor de 1.º ciclo exige uma formação profissional continuada que permita o desenvolvimento e integração de competências essenciais ao seu desempenho profissional. Na sua atividade profissional tem de mobilizar as suas competências, para ser autónomo, criativo e reflexivo, de modo a adequar as suas decisões à turma ou grupo de crianças com que trabalha, mas também de modo a desenvolver relações com os seus colegas de trabalho em prole da sua progressão profissional, envolvendo-se em investigações sobre a aprendizagem dos alunos e a capacidade das instituições educativas para alcançarem os seus objetivos.

Considerando estas preocupações, o educador e o professor têm de desenvolver na sua prática profissional, desde o estágio, um processo de trabalho fundamentado que monitorize a sua intenção e ação pedagógica, assente na planificação e na reflexão.

1.2. A prática profissional e o papel da planificação e da reflexão na formação

A formação inicial de professores deve considerar a inserção do futuro professor no contexto de trabalho, no meio escolar, para que este se aproprie da cultura profissional e desenvolva competências fundamentais à sua ação educativa e à construção do seu perfil profissional.

No caso do curso da formação que frequentámos, isso aconteceu com maior acuidade durante o segundo e terceiro semestres do Mestrado, nas unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I, que promovia um estágio na Educação Pré-Escolar, e Prática Educativa Supervisionada II, que possibilitava estagiar no 1.º ciclo do Ensino Básico.

Ambos os estágios assentaram num processo de observação, planificação, ação e avaliação:

- um primeiro momento de integração na sala de atividades/aula com vista à observação da ação educativa da educadora/professora cooperante e do grupo de crianças/ turma (que nos possibilitava o primeiro contato e interação com as crianças e com o meio escolar);
- e um segundo momento que nos implicava na ação educativa. Este, no início, envolveu a apresentação das nossas intenções pedagógicas a longo prazo (para todas as intervenções) compiladas no Projeto Formativo Individual. E, ao longo das intervenções, apresentávamos e fundamentávamos as sequências didáticas que orientavam a nossa ação a curto prazo (para cada uma das intervenções). Ao longo deste processo, fomos alternando a nossa intervenção com a do nosso par pedagógico.

O estágio permite que o professor em formação se desenvolva por intermédio de uma assistência ativa, exposta através do planeamento, ação e reflexão. Segundo Zabalza (1994, p. 2), a planificação é “uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo”. Este processo de planificação foi expresso no Projeto Formativo Individual e nas sequências didáticas.

O Projeto Formativo Individual teve um papel muito importante na antecipação das nossas intenções pedagógicas quando conhecemos e observámos o grupo de crianças ou a turma e os agentes educativos das instituições que nos acolheram. Neste documento tivemos de identificar uma problemática relevante para trabalhar com as crianças em cada contexto, fundamentada na caracterização das crianças, da sala, da escola e da comunidade, e definir metodologias e macro estratégias para a nossa atuação letiva e extra letiva.

A cada intervenção que realizámos seleccionávamos as competências e descritores de desempenho a promover (para quê?), os conteúdos a trabalhar (o quê?), as estratégias, atividades e os materiais/recursos a empregar (o como?) e a distribuição do tempo (o quando?).

Este processo de planificação era mobilizado na prática educativa, a qual pressupõe reflexão (Jacinto, 2003, p. 45), pois, como defende Schon (1992, p. 89), é necessário criar hábitos e práticas de reflexão durante a formação inicial do professor, que assenta no saber fazendo e na assistência de um supervisor.

O saber fazendo origina o início da prática sem compreensão racional do que o futuro professor faz. Esta condição permite fazer experiências, cometer erros, tomar consciência deles e agir novamente de outra forma (*idem*). A existência de um supervisor permite envolver o professor em formação na partilha de palavras e desempenhos, possível através do acompanhamento e monitoração da prática por parte do supervisor. Ambos devem refletir sobre a forma como os alunos aprendem, refletir sobre a relação interpessoal entre o professor e os alunos (se há compreensão entre ambos e resposta) e sobre as condições de trabalho e liberdade na prática reflexiva (*idem*).

Schon (1992, p. 85) defende ainda que o professor reflexivo tem de considerar dois tipos de representações: as representações fixas e as figurativas. As representações fixas são as que estão de acordo com o saber escolar, isto é, aquele que o professor tem de possuir e fazer aprender, enquanto as representações figurativas são aquelas que se estabelecem de forma intuitiva, através de experiências do quotidiano.

Para que o professor articule estes tipos de conhecimentos/representações, terá de refletir-na-ação, encarando os alunos individualmente, para que tenha a noção das suas dificuldades e do grau de compreensão deles sobre as coisas. Para que haja reflexão-na-ação o professor tem de se surpreender com aquilo que o aluno faz, refletir sobre os motivos que o levaram a fazer aquilo, reformular o problema e testar novas hipóteses (*idem*). Desta forma o professor encontra o processo que permite reformular a sua ação, ou adequar o seu plano de aula, para resolver um problema que precisa de explicação, colocando os alunos perante o conflito cognitivo, associando ou distanciando as representações figurativas das formais e assim promovendo o saber escolar.

Além do interesse por estas representações dicotómicas, Schon (*idem*) salienta que o professor que reflete-na-ação tem de conhecer vários métodos de ensino, ou até ser capaz de criar novos, para que os selecione e dê a melhor resposta a todas as dificuldades imagináveis do aluno.

À reflexão na ação Schon acrescenta a reflexão-sobre-a-ação e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação. A reflexão-sobre-a-ação implica um distanciamento da ação, envolve o pensamento interativo entre a planificação, a execução e a avaliação da aula (Jacinto, 2003, p. 49). A reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação é uma ação que prevê a observação e a descrição (Schon, 1992, p. 83), com vista à tomada de decisões

quanto às ações futuras, à compreensão de problemas e à descoberta de novas soluções, (Jacinto, 2003, p. 49).

As avaliações das nossas intervenções também eram um elemento da sequência didática a entregar depois da nossa ação educativa, explicitando as nossas observações quanto às aprendizagens e dificuldades das crianças, considerando todos os requisitos explicitados na planificação e as ocorrências durante a nossa ação. Deste modo, estávamos a refletir sobre a ação, avaliando a sua eficácia e impacto educativo, mobilizando essas reflexões para as intervenções que se seguiam.

Ao longo deste processo baseamos a nossa ação num conjunto de documentos curriculares orientadores daquilo que se espera da educação Pré-Escolar e do ensino do 1.º ciclo do ensino básico, mobilizando as nossas competências profissionais, de modo a planificar a nossa ação pedagógica tendo em vista alcançar aquilo que os documentos curriculares preconizavam, mas também considerar o que as crianças necessitavam.

1.3. Princípios e fundamentos da Educação Pré-Escolar e do 1.º ciclo do Ensino Básico

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

Para assegurar a execução destes objetivos existem documentos que orientam a ação dos educadores de infância, nomeadamente, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), atualmente em processo de revisão, e as Metas de aprendizagem para a Educação para o Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2010).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) constituem uma referência comum para todos os educadores, pois conduzem o processo educativo a desenvolver com as crianças. Este documento assenta em determinados fundamentos: a articulação entre o desenvolvimento e a aprendizagem; o entendimento da criança como sujeito do processo educativo; a opção por uma construção articulada do saber; a procura de resposta para todas as crianças, numa perspetiva inclusiva.

O mesmo documento defende que o desenvolvimento curricular compreende preocupações que os educadores de infância devem ter, respeitantes aos objetivos gerais enunciados na Lei de Quadro já citados, à organização do ambiente educativo (grupo, espaço, tempo, estabelecimento educativo, relação com pais e comunidade); ao planeamento (partilhado com as crianças) e avaliação da aprendizagem das várias áreas de conteúdo; à continuidade e intencionalidade (que implica um processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação) educativas.

O educador de infância, a nível relacional e de ação educativa, tem de dar segurança afetiva ao seu grupo, mas também promover a autonomia individual. Deve promover a planificação de atividades em cooperação com a criança e o grupo, possibilitando a cooperação e o envolvimento da família e da comunidade nessas atividades ou projetos. O educador, conscientemente, deve apoiar e desenvolver as dimensões afetiva, emocional, social, cívica e pessoal, de cada criança e do grupo e promover a integração curricular das diversas áreas de conteúdo, mobilizando conhecimentos e competências das crianças.

As OCEPE descrevem os princípios gerais de cada área de conteúdo que, por sua vez, se podem organizar em diferentes domínios: a área de formação pessoal e social; a área de conhecimento do mundo e a área de expressão e comunicação, que compreende os domínios das expressões motora, dramática, plástica e musical, da linguagem oral e abordagem à escrita e da matemática.

A área de formação pessoal e social é transversal a todas as outras, pois deve promover atitudes e valores passíveis de contribuir para a formação de cidadãos conscientes, solidários, autónomos, independentes, responsáveis e capacitados para a resolução de problemas, através do desenvolvimento do saber-fazer, da identidade, da educação multicultural, estética e para a cidadania.

A área de conhecimento do mundo pretende despertar a curiosidade e o desejo de saber das crianças, para que deem sentido ao mundo, compreendam o porquê, contactem com novas situações, explorem e descubram o mundo. Conheçam formas de pensamento e o domínio das ciências, das técnicas e artes. Para isso o educador deve proporcionar a observação, exploração e descoberta de relações entre elementos do meio envolvente, estimulando a curiosidade das crianças e despertando o interesse pelas tradições da comunidade.

Esta área preocupa-se com a exploração do meio próximo, do espaço exterior ao jardim-de-infância, com a descoberta de si, dos outros, das instituições, do ambiente

natural e de objetos. Está intimamente relacionada com a sensibilização para as ciências e a saberes sociais, prevê a utilização de materiais de consulta e o método científico, para isso o educador tem de seleccionar assuntos pertinentes para o seu grupo e crianças.

A área de expressão e comunicação determina aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico, importantes para a compreensão e progresso no domínio das diferentes formas de linguagem. É a área básica de conteúdos relacionados com a apropriação de meios e formas de expressão que permitem a aprendizagem ao longo da vida. O educador deve integrar as expressões artísticas (musical, dramática, motora e plástica) nas experiências de aprendizagem que promove para as enriquecer.

O domínio das expressões prevê a utilização do corpo e o contacto com diferentes materiais para que a criança se consciencialize de si, dos outros, e dos objetos com os quais contacta. A expressão motora pretende desenvolver a motricidade global (relacionada com formas de locomoção, inibição de movimentos, interiorização do esquema corporal) e fina (relativa a manipulação de objetos com os pés e as mãos). A expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, que recorre ao jogo simbólico, a interações entre as crianças, ao apoio em recursos para possibilitar o jogo dramático e a experimentação do “outro” (através de fantoches, por exemplo). A expressão plástica insiste no controlo da motricidade fina. É um meio de representação e comunicação, necessita de materiais com qualidade e preconiza o acesso à arte e cultura. A expressão musical preocupa-se com a exploração de ritmos e sons, com a identificação, caracterização e produção destes. Envolve diferentes ações: escutar, cantar, dançar e tocar.

O domínio da linguagem oral e abordagem à escrita é transversal a todos os outros domínios e áreas e supõe uma perspetiva de literacia. O domínio da linguagem oral por parte da criança tem como modelo o educador, que deve fomentar o diálogo e o interesse em comunicar (escutar e falar) sobre vivências comuns ao grupo de crianças e em que se diferencie as situações de comunicação verbais e não-verbais. Orienta-se para o domínio progressivo da linguagem, a exploração do carácter lúdico da cultura tradicional portuguesa (adivinhas, rimas e poesias), e de outros códigos simbólicos convencionais e convencionados. No que diz respeito à linguagem escrita, a criança deve imitar a escrita (imitar o desenho de letras, escrever o seu nome, recorrer ao desenho como forma de escrita e narrar histórias partir de desenhos) e familiarizar-se com o código escrito presente em jornais, revistas, cadernos, receitas, notícias, ver o

educador escrever, para assim também explorar as funções da escrita; e explorar livros, recorrendo a diferentes estratégias (leitura de título e antever o assunto da história; prever o que vai acontecer depois de ter havido uma paragem na leitura; descrever gravuras). Deve também existir a exploração de recursos multimédia neste domínio.

O domínio da matemática preocupa-se com o desenvolvimento de noções de tempo (antes, depois, semana, mês, ano,...) e espaço (manipulação de objetos no espaço e exploração das suas propriedades,...), com a estruturação do pensamento, a exploração de princípios lógicos (classificação de objetos de acordo com as suas propriedades, noção de número cardinal e ordinal, formação de padrões e conjuntos) e concretização de quantidades (recorrendo ao peso e medição em contexto real).

As metas de aprendizagem para a Educação para o Pré-Escolar concretizam aquilo que se espera que a criança execute em cada uma das áreas de conteúdo. Estas aprendizagens alicerçam aquelas que se seguirão no 1.º ciclo do ensino básico.

Este documento, embora organizando algumas áreas de outro modo (autonomiza, por exemplo, os domínios da matemática e da linguagem oral e abordagem à escrita, tornando-os áreas, e cria a área das Tecnologias de Informação e Comunicação, ao serviço da recolha de informação e desenvolvimento da comunicação e da produção), e organizando as áreas em domínios por vezes distintos e mais específicos do que os enunciados nas OCEPE, prossegue, no geral, objetivos formativos muito próximos das OCEPE.

Para além destes documentos, existem brochuras que ajudam na planificação de atividades, as quais foram publicadas pela Direção-Geral da Educação em 2008 e 2009, nomeadamente, *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância* de Inês Sim-Sim, *A Descoberta da Escrita* de Lourdes Mata, *Despertar para a Ciência - Actividades dos 3 aos 6* de Isabel Martins, *Geometria: textos de apoio para educadores de infância* de Mendes & Delgado, *Sentido de Número e Organização de Dados* de Joana Castro, e *As Artes no Jardim de Infância* de Godinho e Brito.

Existe ainda um outro documento de carácter regional, que orienta educadores e professores na sua prática letiva na Região Autónoma dos Açores, o Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (CREB).

O CREB esclarece os professores e os educadores quanto à forma de conjugar os dois currículos, nacional e regional, e enuncia três funções essenciais da escola enquanto instituição social: a personalizadora (remete para o desenvolvimento de capacidades afetivo-emocionais, relacionais e psicomotoras), a instrutiva/de

conhecimento (desenvolvimento culturalmente a criança, fomenta a utilização da prática de resolução de problemas no quotidiano) e a socializadora (que apela à participação e afirmação da criança na sociedade). Este documento aponta para o desenvolvimento de oito competências-chave transversais: a competência em línguas, a competência matemática, a competência científica e tecnológica, a competência cultural e artística, a competência digital, a competência físico-motora, a competência de autonomia e gestão da aprendizagem e a competência social e de cidadania.

Para além das competências, relativamente à Educação Pré-Escolar, são enunciadas várias temáticas que se podem trabalhar com a finalidade de aproveitar as especificidades regionais: a descoberta da rua, da freguesia, da cidade; o conhecimento da ilha e do arquipélago; a vida da comunidade no presente e no passado; a atividade humana no meio próximo; a família e escola; meios de transporte; seres vivos; vulcanismo; rochas; preservação do meio ambiente; influência do meio natural em hábitos culturais. Assim, o documento disponibiliza temas de trabalho aos educadores de acordo com o meio em que estão a trabalhar, já que não existe um programa definido com conteúdos a desenvolver na Educação Pré-Escolar.

O CREB realça o facto de o desenvolvimento e a aprendizagem caminharem juntos, de os conhecimentos já desenvolvidos pelas crianças deverem ser o ponto de partida para outras aprendizagens, num ambiente de cooperação e integração de conhecimentos (Secretaria Regional da Educação e Formação & Direção Regional da Educação e Formação, 2011, p. 40).

No que diz respeito ao 1.º Ciclo do Ensino Básico existem três grandes objetivos gerais (Ministério da Educação, 2004, p. 13):

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

Para isso, os docentes dispõem de um conjunto de documentos que visam orientar para a concretização desses objetivos, são eles, Organização Curricular e

Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2004); Metas Curriculares; e o CREB no caso específico da Região Autónoma dos Açores já sintetizado anteriormente.

O documento Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2004, Ministério da Educação) enuncia os princípios organizadores da ação do professor neste nível de ensino, traduzida na promoção de aprendizagens significativas, ativas, integradoras, diversificadas e socializadoras, e apresenta a estrutura curricular desta etapa educativa, que integra as áreas curriculares Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Expressão Físico-Motora (a estas acresce hoje a Cidadania), áreas cujo desenvolvimento deve assumir uma lógica integradora, mobilizando conhecimentos e competências no âmbito de cada área de conhecimento, com vista à aprendizagem dos alunos.

É de referir que os programas de Português e Matemática foram entretanto atualizados, constando de outros documentos a que nos reportaremos.

Para isso, o professor tem de cooperar e colaborar na construção e gestão dos projetos educativos e curriculares da escola e da turma, tendo em vista a integração e articulação de conteúdos e aprendizagens desde a Educação Pré-Escolar até à transição para o 2.º Ciclo. O professor organiza, desenvolve e avalia as aprendizagens para as monitorizar e desenvolver hábitos de autorregulação e autonomia nos alunos, utilizando por exemplo, as TIC para integrar métodos de pesquisa, organização, tratamento e produção de informação. Deve ainda considerar os conhecimentos prévios e os erros dos alunos para promover aprendizagens significativas, num ambiente de participação ativa de formação para a cidadania e respeito pelos outros. O professor deve também relacionar-se com os intervenientes na instituição educativa para fomentar um clima de bem-estar afetivo que favoreça a aprendizagem.

Quanto à integração curricular, salvaguarda-se o ambiente de cidadania ativa e responsável em que o professor promove competências nas várias dimensões do currículo, nomeadamente no português, na matemática, nas ciências sociais e da natureza, na educação física e na educação artística.

Na área da língua portuguesa, o programa de português (Reis *et al.*, 2009), entretanto revogado mas documento orientador das nossas práticas à data do estágio no 1.º ciclo do ensino básico, aponta o desenvolvimento de competências de comunicação oral e escrita, considerando as relações existentes entre uma e outra e promovendo o conhecimento explícito da estrutura e usos da língua. Para isso pode-se socorrer de materiais e suportes variados e trabalhar diferentes tipologias textuais e suas finalidades.

A apoiar a implementação do programa de Português existem 4 guiões que, situando teoricamente as abordagens preconizadas, apresentam orientações de natureza didática para os domínios da oralidade, da escrita, da leitura e do conhecimento explícito da língua.

Adotando uma abordagem mais conservadora ao ensino da língua, as metas curriculares de português (2012) enunciam os objetivos e descritores de desempenho para os domínios da oralidade, da leitura e da escrita, introduzindo o domínio da educação literária e substituindo o domínio do conhecimento explícito da língua pelo da gramática.

Organizado em 4 domínios: números e operações; organização e tratamento de dados; geometria e medida; números e operações, o programa de matemática (2013) aponta para o facto de o professor dever desenvolver nos alunos o gosto pela área curricular, promovendo a relação entre ela e a vida real, procurando a resolução de problemas e a explicitação de raciocínios, os quais partem do modo e do contexto em que os alunos aprendem, para assim implicá-los no conhecimento. O professor promove a aprendizagem de conceitos, técnicas e processos matemáticos ao longo de cada unidade do currículo, procurando a sua inter-relação na matemática e com outras áreas curriculares. O aluno deve ser envolvido em atividades de investigação que permitam a utilização de diferentes materiais e tecnologias, para deste modo criar autoconfiança no trabalho realizado nesta área curricular.

As metas curriculares de matemática (2012) estão integradas no mesmo documento do programa de matemática e apresentam os objetivos gerais para cada domínio e subdomínio, seguidos de descritores de desempenho.

O programa de estudo do meio aborda tópicos das ciências sociais e da natureza, organizados em 6 blocos distintos: 1. À descoberta de si mesmo; 2. À descoberta dos outros e das instituições; 3. À descoberta do ambiente natural; 4. À descoberta das inter-relações entre espaços; 5. À descoberta dos materiais e dos objetos; 6. À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade.

O programa preconiza que o professor deve desenvolver nos alunos uma atitude científica, assente num cidadão responsável pelos seus atos que tem gosto e curiosidade de saber sobre o meio social e natural. Estas dimensões devem ser articuladas com a aprendizagem escolar, no questionamento e reconhecimento dos limites evolutivos da ciência que se interliga com a tecnologia e o desenvolvimento. O professor deve promover aprendizagens de conteúdos e de processos relativos às duas dimensões desta

área curricular, envolvendo os alunos em atividades experimentais e noutras que permitam construir referências temporais, espaciais e factuais na construção pessoal do aluno.

O programa referente às ciências sociais e da natureza denomina-se estudo do meio, apresenta os princípios orientadores, objetivos gerais e organiza os descritores de desempenho para cada ano de escolaridade de acordo com

As metas de estudo do meio estão organizadas segundo domínios e subdomínios e apresentam intermédias do 2.º ano e finais do 4.º ano. O domínio de localização no tempo e no espaço subdivide-se no subdomínio de localização/compreensão espacial e temporal e no subdomínio de localização e compreensão espacial: a Terra e o Sistema Solar; o domínio de conhecimento do meio natural e social subdivide-se no subdomínio de conhecimento dos lugares e das regiões, no subdomínio de compreensão histórica contextualizada, no subdomínio de comunicação de conhecimento sobre o meio natural e social, no subdomínio viver melhor na Terra e no subdomínio sustentabilidade; o domínio de dinamismo das inter-relações natural-social subdivide-se no subdomínio viver melhor na Terra e no subdomínio de dinamismo das relações entre espaços.

Na educação física o professor deve contribuir para o desenvolvimento físico-motor integrado, que, através do lúdico, permita atingir objetivos e além disso melhore a qualidade de vida e a promoção de hábitos saudáveis. Assim os alunos valorizam o papel desta unidade curricular que será enriquecido quando integrado em experiências de aprendizagem que integrem outras áreas curriculares.

O programa da expressão e educação físico-motora organiza-se em 8 blocos, visando o desenvolvimento de capacidades e competências de: 1. Perícia e manipulação; 2. Deslocamentos e equilíbrios; 3. Ginástica; 4. Jogos; 5. Patinagem; 6. Atividades rítmicas expressivas (dança); 7. Percursos na natureza; 8. Natação. As metas de aprendizagem referentes a esta unidade curricular apontam para o desenvolvimento das mesmas capacidades e competências.

Na educação artística, o professor é responsável por desenvolver integralmente no aluno as expressões artísticas e as competências essenciais com outras experiências de aprendizagem curriculares. Também deve desenvolver a apreciação da arte por parte dos alunos, fazendo com que eles compreendam a sua função na sociedade e respeitem o património e o ambiente.

Nas orientações curriculares e programas do 1.º ciclo do ensino básico (2004) a educação física e a educação artística surgem no mesmo bloco intitulado expressão e educação: físico-motora, musical, dramática e plástica.

A expressão e educação musical pretende que os alunos vivenciem jogos de exploração relativos à voz, ao corpo e aos instrumentos, de modo a que haja experimentação, desenvolvimento, expressão criação musical, sem esquecer os domínios de desenvolvimento auditivo e de representação do som.

O programa de expressão e comunicação dramática anuncia a necessidade de desenvolver jogos de exploração envolvendo o corpo, a voz, o espaço e objetos e que visem a exploração da linguagem verbal e não-verbal e a linguagem gestual.

A expressão e educação plástica indica que os professores devem adotar estratégias que promovam a descoberta e organização progressiva de volumes, utilizando a moldagem, a escultura e construções; a descoberta e organização progressiva de superfícies, através do desenho e da pintura, para expressão livre ou atividades gráficas/ de pintura sugeridas; e a exploração de técnicas diversas de expressão, entre elas o recorte, a colagem, a dobragem, a impressão, a tecelagem, a costura, a fotografia, transparências e meios audiovisuais e cartazes.

As metas das expressões artísticas vão ao encontro das dimensões envolvidas nos diferentes blocos e recursos envolvidos, enumerando como subdomínios a experimentação e criação, comunicação, fruição e análise, pesquisa, partilha e interação, conhecimento de culturas das artes.

Na Região Autónoma dos Açores foi ainda publicado um Referencial de Formação Pessoal e Social e de Cidadania (2010) que orienta os educadores de infância no trabalho com os conteúdos de formação pessoal e social, e os professores, na unidade curricular não disciplinar de cidadania.

Síntese

A profissão de educador de infância e professor de 1.º ciclo exige uma formação profissional continuada que permita o desenvolvimento e integração de competências essenciais ao seu desempenho profissional. Na sua atividade profissional tem de mobilizar as suas competências, para ser autónomo, criativo e reflexivo, de modo a adequar as suas decisões à turma ou grupo de crianças com que trabalha, mas também

de modo a desenvolver relações com os seus colegas de trabalho em prole da sua progressão profissional, envolvendo-se em investigações sobre a aprendizagem dos alunos e a capacidade das instituições educativas para alcançarem os seus objetivos.

Considerando estas preocupações, o educador e o professor têm de desenvolver na sua prática profissional, desde o estágio, um processo de trabalho fundamentado que monitorize a sua intenção e ação pedagógica, assente na planificação e na reflexão supervisionadas.

Ao longo deste processo o educador/professor baseia a sua ação num conjunto de documentos curriculares orientadores daquilo que se espera da educação pré-escolar e do ensino do 1.º ciclo do ensino básico, mobilizando as suas competências profissionais, de modo a planificar a ação pedagógica tendo em vista alcançar aquilo que os documentos curriculares preconizam, mas também considerar o que as crianças necessitam.

Uma das áreas curriculares de eleição tanto na educação pré-escolar como no 1.º ciclo do ensino básico é a da aprendizagem da língua materna e nesta tem havido um reforço crescente do desenvolvimento em contexto escolar, o que faz com que os educadores e os professores tenham de conhecer o seu papel no desenvolvimento da comunicação e selecionar estratégias para a sua operacionalização.

Capítulo II – O desenvolvimento da comunicação oral na infância

2.1. A aquisição da linguagem verbal na infância

Pode dizer-se que “desde o nascimento, adultos e crianças interagem, através de comportamentos verbais e não-verbais” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 29). As etapas essenciais do desenvolvimento linguístico indicam que uma criança que está entre os 0 e os 12 meses está no período pré-linguístico (comunica chorando, rindo, falando e repetindo sílabas que ouve), entre 1 e 5 anos está no período linguístico (começa a usar parte de palavras, palavras soltas e também palavras-chave) e a partir dos 5 anos começa a construir frases simples, tentando seguir a gramática (Azevedo, 2004).

Segundo Mousinho *et al.* (2008), é a partir da linguagem que desenvolvemos a habilidade de pensar e, em consequência, desenvolvemos a memória, a atenção e a percepção, que contribuem para a capacidade de associar ideias e regular o comportamento, facto verificável nas brincadeiras desde os 2 anos. Mas também temos intenção de comunicar e utilizamos olhares, gestos, desenhos e outros meios cada vez mais estruturados e intencionais para esse fim.

Na perspetiva de Mousinho *et al.* (2008, p. 299), a linguagem pode ser considerada na sua forma (análise dos níveis fonético-fonológico e morfosintático), relativamente ao conteúdo (análise do nível semântico) e/ou ao uso (análise do nível pragmático)

O desenvolvimento da linguagem inicia-se com a comunicação não-verbal observável na interação entre o bebé e a mãe, só mais tarde o bebé começa a produzir sons da fala, diversificando pouco a pouco esses sons, prosseguindo para a estruturação de sílabas, começando por juntar os fonemas consoante-vogal e só depois na ordem inversa ou consoante-vogal-consoante e outras formas mais difíceis (Mousinho *et al.*, 2008, p. 299). Nesta fase, os adultos têm de interpretar o significado das produções das crianças, nomeadamente das sílabas que funcionam como palavras.

Silva *et al.* (2011) explica que a produção de sons resulta da manipulação dos mecanismos da corrente aérea do aparelho fonador, a qual é designada de atividade articulatória, e defende que esta influencia a dicção e a colocação da voz e, por consequência, a clareza, a percepção e compreensão do material verbal. Depois da fase silábica, as crianças utilizam uma palavra como frase ou duas palavras que resultam em frases telegráficas, que os adultos têm de reconstituir mentalmente, complementando-as

(Mousinho *et al.*, 2008, p. 302). Mas, com o passar do tempo, as crianças conseguem agrupar mais elementos e dar maior complexidade às frases, produzindo/compreendendo formações na voz passiva e utilizando expressões de tempo e espaço. Aos 3 anos produzem frases com mais conteúdo e recorrem a orações relativas (Mousinho *et al.*, 2008, p. 299).

De seguida é apresentada uma tabela que aclara os principais marcos de aquisição da linguagem entre os 0 e os 5 anos, explicitando os fonemas, o alargamento do vocabulário e nomeação de objetos, a utilização de pronomes pessoais, tipos e formas de frase, flexões verbais, flexões em número e género, a evolução da estrutura sintática, a compreensão de perguntas e narrações do adulto, a compreensão de conceitos opostos, a produção de relatos de vivências, as brincadeiras e o respeito por regras de jogos e instruções, conseguidas pelas crianças com o decorrer dos anos (Mousinho *et al.*, 2008, pp. 300-301).

Como é possível constatar, a aquisição da linguagem oral é complexa e demorada, pois uma criança de 3 anos, apesar de atenta, interessada e participante nos diálogos, não o faz de uma forma proficiente; aos 6 anos ainda está a reter regras e convenções gramaticais e não consegue reter muita informação nem estruturar uma exposição; e aos 8 anos ainda não compreende construções sintáticas na forma passiva ou com locuções relativas (*idem*, p. 3).

Assim, à idade de entrada para o 1.º ciclo do ensino básico, 6 anos, a criança tem muito que aprender. A sociedade e as políticas educativas mostraram-se consciencializadas para a necessidade do desenvolvimento da linguagem oral e promoveram o apoio do trabalho pedagógico do educador e do professor alertando para a operacionalização da competência oral, dados que desenvolvemos no ponto seguida.

Quadro 1 - Alguns marcos na aquisição da linguagem

0 a 1 ano	1 a 2 anos	2 anos a 2 anos e meio	2 anos e meio a 3 anos	3 anos a 3 anos e meio	3 anos e meio a 4 anos e meio	Entre os 4 anos e meio e os 5 anos
<p>0 a 6 meses</p> <p>-Vocalizações</p> <p>-Brincadeiras psicomotoras desde o nascimento</p> <p>3 ou 4 meses – balbucio de todos os sons possíveis</p> <p>9 a 10 meses</p> <p>- vocaliza com controle tonal e intensidade</p> <p>- começa a espaçar e encurtar mais as vocalizações, para dar lugar às respostas do adulto</p> <p>11 meses – aponta para “mandar” ou compartilhar atenção sobre algo com alguém</p>	<p>- inventário fonético pequeno, consegue pronunciar p, b, t, d, k, g, m, n e semivogais.</p> <p>- vocabulário com 50 palavras</p> <p>- estruturas silábicas simples (c-v)</p> <p>- surgem palavras-frase</p> <p>- brincadeiras: imitação de situações vivenciadas (em torno de 1 ano); construtivas; plásticas</p> <p>- neste ano desenvolvem-se as fases do diálogo especularidade e complementaridade</p>	<p>- pronomes 2.^a e 3.^a pessoa</p> <p>- vocabulário 150-200 palavras</p> <p>- frases já começam a conter mais elementos (2 ou 3 palavras mais longas)</p> <p>- começa a ter a habilidade de responder a duas ordens consecutivas</p> <p>- demonstra habilidade em chamar atenção do que deseja através da nomeação, expressão de atributos ou comentários sobre</p> <p>- consegue desenvolver o diálogo assumindo a reciprocidade</p>	<p>- pronome na 1.^a pessoa</p> <p>- estruturas fráscas mais complexas (4 elementos)</p> <p>- flexões de gênero e número</p> <p>- formas rudimentares dos verbos ser e estar</p> <p>- advérbios de lugar em emissões simples</p> <p>- avanço na resposta a ordens simples e perguntas com uso de termos como onde, quando, quem</p> <p>- passa a compreender conceitos opostos: quente/frio, fraco/forte, grande/pequeno</p> <p>- evolução crescente do vocabulário, refletindo na nomeação do que a rodeia</p> <p>- brincadeiras: faz-de-conta; devaneio</p>	<p>- até aos 3 anos e meio a criança já adquiriu, em posição inicial e final, os sons p, b, t, d, k, g, f, v, s, z, x, j, l, r, m, n</p> <p>- conjunção de várias orações e uso do “e”, “ai”, “mas”, “porque”</p> <p>- avançam no entendimento de perguntas que envolvam os termos: quem, o que, onde, e quando</p> <p>- uso de frases negativas, relativas e interrogativas</p> <p>- uso mais elaborado de tempos verbais: particípio passado e futuro composto</p> <p>- apresenta possibilidade de relatar factos vivenciados</p> <p>- jogos com regras simples</p>	<p>- aos 4 anos surge o som ê, lh, os encontros consonantais pr, br, kr, gr, gl em posição inicial e br e vr em posição final</p> <p>- sistema pronominal, pronomes possessivos, etc</p> <p>- passivas simples</p> <p>- flexões verbais mais elaboradas: presente, pretérito perfeito, futuro composto e passado</p> <p>- afirmação, negação e interrogação</p> <p>- aumento do domínio das preposições</p> <p>- aparição das formas de tempo e espaço, nem sempre adequadas</p> <p>- aumento da complexidade de regras de jogo</p>	<p>- aquisição dos encontros consonantais pr, kr, gr, gl, tr em posição inicial</p> <p>- estruturas mais complexas: passivas, condicionais, circunstanciais de tempo, etc.</p> <p>- julgamento de correção</p> <p>- voz passiva e conexões adverbiais completas</p> <p>- compreendem histórias maiores e são capazes de responder a perguntas simples sobre as mesmas</p> <p>- devem apresentar fala fluente, utilizando frases com todos os elementos.</p>

2.2. A crescente valorização da oralidade em contexto escolar

A comunicação oral é um dos domínios verbais que está relacionado com o papel do emissor, aquele que transmite uma mensagem oral, e do recetor que tem de escutar, no ato comunicativo. No entanto a comunicação oral não se restringe à fala; a oralidade integra o discurso na voz e no corpo, de acordo com a intenção, o tom e as características tanto do locutor como do interlocutor.

A escola visa o desenvolvimento da oracia “capacidade de cada indivíduo compreender, usar, e reflectir sobre os ‘textos orais’, de modo a atingir os seus objetivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade” (Pereira & Viana, 2003, p. 1). De acordo com as mesmas autoras, a oracia pode ser categorizada em *oracia em compreensão* (saber ouvir, que tem por base a concentração e o processamento/assimilação da informação) e *oracia em produção* (saber falar, considerando o público, contexto e a finalidade). Desta forma, a oracia é fundamental para a vivência no dia-a-dia.

Na “vida da criança, a comunicação, linguagem e conhecimento são 3 pilares de desenvolvimento simultâneo, com um pendor eminentemente social e interactivo” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 11). Assim, é importante compreender que estes três pilares de desenvolvimento só ocorrerão se o contexto em que a criança está inserida, lhe permitir explorar, brincar e interagir com o meio ambiente e social, criando oportunidade de ela desenvolver-se a nível sensorial, neurológico, motor, cognitivo, social e cultural (*idem*, p. 33).

Ao afirmar-se que a comunicação e o conhecimento estão interligados com o factor sociedade e o factor interatividade, surge a base teórica defendida por Vygotsky quando à visão construtivista de que a aprendizagem significativa passa pela interação entre o sujeito, o objeto e outros indivíduos do meio social.

De acordo com Moreira, Caballero & Rodriguez (1997) Vygotsky defende a contextualização do desenvolvimento cognitivo social, histórica e culturalmente, nomeadamente o desenvolvimento dos processos mentais superiores (linguagem, pensamento e comportamentos voluntários). Explica que a utilização de signos e instrumentos medeiam a relação com o ambiente, os quais são adquiridos/construídos a partir da sua reconstrução interna fruto da interação social que requer um envolvimento recíproco e ativo por parte dos participantes. Neste processo as palavras são signos

linguísticos e a linguagem um sistema de signos que são adquiridos/interiorizados por meio da transmissão inter e intrapessoal (pp. 25-27).

Tal como salienta Marques (2007), Vygotsky e Bruner valorizam o contexto cultural como promotor de instrumentos que medeiam a relação sujeito-ambiente social, o papel da linguagem na construção do conhecimento e do desenvolvimento cognitivo na zona de desenvolvimento próximo e não numa consecução de estágios deterministas defendidos por Piaget. Para que isto seja operacionalizado, o professor tem de partir daquilo que os alunos sabem e inserir os alunos num processo de aprendizagem cooperativa em que a interação com os colegas dê oportunidade de alargarem as suas competências e conhecimento.

Allen *et al.* (2011) defendem a importância da interação aluno-professor no desempenho do estudante no ensino secundário e explicam que essa interação é mediadora da qualidade do ensino e da motivação do aluno, possibilitando a crítica ao seu sucesso ou mau desempenho (p. 1034). Os mesmos autores mencionam que a interação professor-aluno só é proveitosa se for construída num clima emocional positivo, sem características autoritárias, em que se demonstre sensibilidade para tornar o aluno autónomo, envolvendo-o em modalidades de ensino que impliquem o pensamento de ordem superior e o uso dos seus conhecimentos na resolução de problemas. Utilizando a gravação e anotações de aulas, como método de recolha de dados, que, depois de selecionados pelo professor, mostrem situações de interação positivas numa frequência de duas vezes por mês e assim se faça uma reflexão (p. 1035).

Depois de realizar um estudo, ao abrigo do My Teaching Partner-Secondary Program (MTP-S), em várias escolas do estado de Virgínia com vários professores e turmas, Allen *et al.* (2011) concluíram que só depois de um ano de intervenção baseado na interação professor-estudante se observam diferenças significativas no desempenho dos alunos e na carreira do professor a nível do esforço de interação que deve partir da infância para a que descubram dificuldades a ultrapassar (p. 1036).

Os benefícios da interação professor-estudante só são possíveis devido ao domínio dos mecanismos de operacionalização das interações (Allen *et al.*, 2011, p. 1036), isto é, dos vários aspetos envolvidos na comunicação oral que promovem interações de qualidade. Explicam ainda que os alunos são favorecidos, não só na disciplina de Português, mas também nas outras áreas de conteúdo. Além disso verificaram que não há singularidade de resultados, todas as turmas e alunos envolvidos no estudo sofrem

mudanças positivas, mesmo na existência de diferenças sociodemográficas e estruturais (p. 1036).

Pereira & Viana (2003) vão ao encontro da perspectiva de Vygotsky quando explicitam que a competência oral depende da interação entre os falantes de uma comunidade e das suas características profissionais e ainda esclarecem que os sujeitos vivenciam no quotidiano situações em que “se compra e vende, se procura informação ou se reclama, em que se testemunha ou se representa outrem (...)” (idem, p. 2). Nesta citação invoca-se a competência pragmática e anuncia-se que a escola deve promover a compreensão e a produção de enunciados verbais variados, ativando a competência gramatical, uma vez que em contexto familiar as crianças só têm acesso a um registo linguístico informal.

A escola deve valorizar a promoção da competência oral, pois qualquer tarefa de desenvolvimento obriga, de forma transversal, a que se use a linguagem, incluindo as várias competências e objetivos defendidos nas orientações curriculares e nos programas de ensino das várias áreas disciplinares, pois, como defende Halte (1994) “L’activité communicationnelle, bien plus que le simple véhicule des objets de enseignements-apprentissage est la condition de leur appropriation, de leur (re)construction par les apprenants”.

Além disso, só depois de a criança dominar a linguagem oral haverá a gradual transposição da palavra oral para a escrita, ou seja, a transferência de uma mensagem verbal para o código escrito, transposição esta organizada mentalmente (Martins, 1992, citado em Azevedo, 2004). Já a leitura, implica o conhecimento visual e auditivo das letras, estabelecendo-se a ligação grafema-fonema e dando significado a cada palavra e frase que se lê na mensagem transmitida.

Além das evidências da importância da comunicação oral no processo de ensino-aprendizagem, existe ainda outro factor que elucida a importância da promoção da oralidade em contexto escolar. Os próprios professores não estão suficientemente sensibilizados para a valorização do domínio oral embora verifiquem dificuldades nos alunos (a nível da dicção, da formação morfosintática, da pobreza lexical, da fluência, de pragmática, de atenção), subvalorizam-nas, não as sinalizando, não sabendo como ajudá-los a melhorar, por falta de conhecimentos teóricos e práticos ou menosprezando a necessidade de operacionalizar as orientações dos programas e outros documentos curriculares a este nível (Pereira & Viana, 2003, pp. 6-8).

A valorização da competência oral poderá reforçar a consciência dos professores relativamente à necessidade de atuarem pedagogicamente para o desenvolvimento e melhoria desta competência por parte dos alunos. Pereira e Viana (2003) referem que à semelhança dos estudos de avaliação da literacia, deveria ser realizado um estudo que chamasse a atenção para a situação quanto à *oracia*.

A sensibilização e consciencialização para a importância da competência oral são visíveis em algumas revisões programáticas a nível do ensino da língua em Portugal.

Em 1990, nos programas de Língua Portuguesa para o 1.º ciclo, surge o domínio da comunicação oral ao lado da comunicação escrita e do funcionamento da língua. Nesta altura passa-se a valorizar o potencial pedagógico da comunicação oral na vertente de produção, retratada no objetivo “Comunicar oralmente com progressiva autonomia e clareza” (Ministério da Educação, 1990, pp. 97-98), de receção representada pelo objetivo “Desenvolver a capacidade de retenção de informação oral”, e atitudinal, que requer a criação do “gosto pela recolha de produções do património literário oral”.

Em 2001, no Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais surge a expressão oral e a compreensão oral, que aparecem enfatizadas como competências específicas da Língua Portuguesa, a par da leitura, da escrita e do conhecimento explícito da língua.

Tal como em 1990, em 2001 apresentam-se objetivos que retratam preocupações atitudinais: “alargar a compreensão a diferentes variantes do Português, incluindo o Português padrão” e “alargar a expressão oral em Português padrão” (Ministério da Educação, 2001, p. 32), que dão importância ao reconhecimento das variantes como factor de tolerância cultural, valorizando embora o uso e aperfeiçoamento do português padrão.

Existem ainda diferenças na valorização do contexto e objetivos comunicativos, pois, enquanto em 1990 só se faz alusão a essa preocupação na lista de atividades, em 2001 surge na especificação das capacidades centrais (Pereira & Viana, 2003, p. 5). No entanto, o programa de língua portuguesa de 1990 apresenta preocupações de intencionalidade de aperfeiçoamento de habilidades de produção e mecanismos específicos de processamento oral.

Em 2001 surgem explicitados os conhecimentos que cada capacidade exige, anotando-se que é necessário dominar a competência gramatical, a nível da pragmática,

do alargamento lexical e de outros aspetos linguísticos e não-linguísticos, fazendo da *oracia*, desde o 1.º ciclo do ensino básico, um conteúdo escolar (Pereira & Viana, 2003, p. 5).

O programa de Português do Ensino Básico (Reis *et al.*, 2009) assume diversos eixos de atuação, entre eles, o eixo da *comunicação linguística*, “dominado pela interação do sujeito linguístico com os outros, seja pela prática da oralidade, seja pela prática da escrita; os processos de ajustamento dos actos comunicativos a contextos específicos e a ponderação dos fins que esses actos têm em vista (correlatadas opções discursivas) são aspectos particulares daquela interação” (p. 13). Este eixo objetiva, assim, o desenvolvimento da competência comunicativa, “capacidade de usar la lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día” (Cassany, Luna & Sanz, 1998, p. 85).

O referido programa indica que as competências *linguístico-comunicativas* “são aquelas que permitem a um indivíduo agir, utilizando instrumentos linguísticos, para efeitos de relacionamento com os outros e com o mundo. As actividades linguísticas abrangem a competência comunicativa em língua oral ou escrita em práticas de recepção ou produção” (p. 15). Quer isto dizer que esta competência visa a interação entre indivíduos, adequando o conhecimento sobre a língua a cada situação (pragmática), seja oralmente ou por via escrita, desempenhando o papel de emissor (expressão oral/escrita) ou recetor (compreensão oral/leitura).

Desta feita, além destas competências, o emissor e o recetor têm de dominar as regras e saber seleccionar os procedimentos adequados aos papéis que desempenham em cada momento, ou seja, têm de dominar uma competência transversal, o *conhecimento explícito da língua*. No entanto,

El objetivo fundamental de estos enfoques [comunicativos] no es ya aprender gramática, sino conseguir que el alumno pueda comunicarse mejor con la lengua. De este modo, las clases pasan a ser más activas y participativas; los alumnos practican los códigos oral y escrito mediante ejercicios reales o verosímiles de comunicación; se tienen en cuenta las necesidades lingüísticas y los intereses o motivaciones de los alumnos, que son diferentes y personales; etc. (Cassany, Luna & Sanz, 1998, p. 86).

Os autores explicam que, através da prática da competência comunicativa na sala de aula se desenvolvem todas as competências inerentes a esta, tornando o

ambiente educativo num contexto ativo, real e que tem em consideração as necessidades de cada aluno.

Focalizando a atenção nos papéis do ato comunicativo, o programa de Português do Ensino Básico (Reis *et al.*, 2009) explica que a *expressão oral* é “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” (p. 16) e que se entende “por *compreensão do oral* a capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do português, envolve[ndo] a recepção e a descodificação de mensagens por acesso a conhecimento organizado na memória” (idem) .

Nestas definições surgem novos elementos, o facto de se ter de compreender as variantes do português e a importância da cooperação para o desenvolvimento da expressão oral, porque quem se expressa está a trocar informação que tem de ser ouvida e compreendida, para que haja de facto comunicação. Esta cooperação contribui também para a identificação das necessidades de cada um e para envolver os alunos ativamente no seu processo de ensino-aprendizagem.

É de salvaguardar que o programa de Português aqui citado, Reis *et al.* (2009), já foi revogado, existindo outro em discussão, no entanto foi com base neste programa que realizamos o estágio, sendo esta a razão que justifica essa referenciação.

No que diz respeito à educação pré-escolar, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), “a aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao educador criar as condições para que as crianças aprendam” (Ministério da Educação, 1997, p. 65). Neste sentido, o contexto influencia a qualidade do desenvolvimento da linguagem, por isso devem ser criados ambientes estimulantes e momentos de interação verbal com cada criança, pois nem todas tiveram as mesmas experiências de interação verbal durante os primeiros tempos de vida, pelo que existem assimetrias no desenvolvimento linguístico das crianças (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 12).

A linguagem oral está, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, integrada na área das expressões e comunicação, logo está intimamente relacionada e articulada com a expressão musical (ao trabalharmos os ritmos), com a expressão dramática (ao criarmos momentos de expressão de sentimentos e emoções através da voz, da mímica e de gestos) e também com a matemática (ao pedirmos que

as crianças expliquem como chegaram a determinada solução, dada uma situação problema), ou com as brincadeiras livres, os momentos de partilha, entre outros. Desta forma, as crianças vivenciam experiências que providenciam o desenvolvimento da expressão oral, que será consolidada em cada ciclo do ensino básico.

No entanto, todas essas transformações que levaram à valorização da comunicação oral têm a sua gênese na mudança de paradigma de ensino da língua.

Em 1993, os programas de Português do ensino secundário, de um modo geral, assentavam em ideais do paradigma “académico”, paradigma que, segundo McNeil, pretendia da aula de português um meio de “transmissão de conceitos, regras, factos linguísticos e literários e o estudo da gramática normativa e do texto literário” (Mira Leal, 2009, p. 6), em que o professor era visto como o profissional, o detentor cultural que levava à reprodução dos modelos de escrita por parte dos alunos através de pequenos exercícios de linguagem (Sawyer & Van de Ven, 2006, citado em Mira Leal, 2009, p. 6).

Com a massificação do ensino, as preocupações pragmáticas tendem para um paradigma comunicativo, designado assim por Van de Ven (2005), que visa a integração do cidadão de forma consciente e participativa na sociedade e no acesso à profissão, utilizando metodologias que valorizem a diversidade linguística e cultural dos alunos com vista ao desenvolvimento da competência comunicacional oral e escrita numa perspetiva crítica e reflexiva.

Essa preocupação advém das bases teóricas do desenvolvimento proximal defendidas por Vygotsky, que insere o cidadão num contexto social e cultural singular que necessita de vivenciar situações diversas e ricas a nível da interação verbal oral e escrita, mobilizando competências e estratégias de compreensão e interpretação discursivas para a eficácia, adequação, qualidade e melhoria do seu desempenho pessoal, num processo reflexivo e avaliativo do mesmo (Mira Leal, 2009, pp. 8-9).

Recapitulando, desde que nascemos desenvolvemos competências comunicativas, primeiramente não-verbais e depois verbais. A comunicação oral é um dos primeiros domínios linguístico-comunicativos que desenvolvemos em interação com o meio social e físico; é a condição de apropriação no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente na transposição do oral para o escrito; permite a estruturação do pensamento e a melhoria na operacionalização de conteúdos. Desde a Educação Pré-Escolar existem preocupações com a linguagem oral, visível nas OCEPE, que mostram o papel fundamental do adulto neste processo. No programa de Português

do Ensino Básico o trabalho didático neste domínio tem vindo a ser reforçado, dando-se mais importância ao ato comunicativo e aos objetivos comunicativos a atingir, num processo interativo, ativo e cooperativo, visíveis no decurso de alteração do currículo de português que alertou os professores e educadores para a operacionalização das exigências dos programas orientadores assentes no paradigma comunicativo.

Deste modo é importante clarificar qual o papel do educador e professor na promoção de competências de oralidade e enumerar algumas estratégias a serem utilizadas para este fim.

2.3. O papel do educador e professor do 1.º ciclo na promoção de competências de oralidade

As metas de aprendizagem para a educação pré-escolar (2010) elucidam quais os objetivos que os educadores devem ter presentes no planeamento e execução de experiências de aprendizagem com vista à compreensão de discursos orais mas também na promoção da interação verbal, entre elas:

Meta Final 26) No final da educação pré-escolar, a criança faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.

Meta Final 27) No final da educação pré-escolar, a criança questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa.

Meta Final 28) No final da educação pré-escolar, a criança relata e recria experiências e papéis.

Meta Final 29) No final da educação pré-escolar, a criança descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens.

Meta Final 31) No final da educação pré-escolar, a criança descreve pessoas, objetos e ações.

Meta Final 32) No final da educação pré-escolar, a criança partilha informação oralmente através de frases coerentes.

Meta Final 35) No final da educação pré-escolar, a criança usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.

Meta Final 36) No final da educação pré-escolar, a criança recita poemas, rimas e canções.

Considerando estes objetivos, o educador tem de atender ao que já foi referido anteriormente, o contexto influencia a qualidade do desenvolvimento da linguagem, por isso deve criar ambientes estimulantes e momentos de interação verbal com cada criança, pois nem todas tiveram as mesmas experiências de interação verbal durante os primeiros tempos de vida (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 12).

Então, é papel do educador ativar, através de uma série de métodos e estratégias, o desenvolvimento cognitivo e psicomotor, alargando o processo de socialização da criança, que ajudará ao desenvolvimento da linguagem verbal e não-verbal.

Primeiramente tem de estar consciente que “ao conversar com a criança, o adulto desempenha o papel de ‘andaime’, interpelando-a, clarificando as suas produções, expandindo os enunciados que a criança produziu e providenciando modelos que ela testa” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 11). Assim, a criança vai desenvolvendo a linguagem, o seu vocabulário, a sua construção sintática e um maior domínio da expressão e da comunicação (Ministério da Educação, 1997, p. 67).

Estando consciente dos seus objetivos pedagógicos e da importância da sua interação verbal com as crianças, o educador tem de selecionar estratégias para desenvolver e orientar as atividades para este fim, aqui vamos recorrer a alguns recursos e tarefas para atingir e desenvolver a comunicação oral das crianças, entre estes o recurso a histórias e do *kamishibai*.

Segundo Simões & Berg (2006), as histórias podem ser um meio de transmissão e aprendizagem, pois constituem uma herança cultural (Bruner, 1995, citado em Simões e Berg, 2006); podem promover a partilha de conhecimentos entre a família e a escola ao existir integração de saberes, o saber-fazer criativo; permitem desenvolver a imaginação de quem as lê de uma forma contextualizada e significativa. Os textos de literatura infantil permitem a produção e compreensão criativa destes e formam cidadãos participativos e interventivos.

Para que este último benefício seja conseguido é necessário um espaço que promova a reflexão, a interpretação da história, para haver contacto com valores e problemáticas, por exemplo, por meio do método interrogativo, e assim “os alunos serão capazes de construir, expressar, interpretar e argumentar sobre os textos lidos, fazendo inferências relativamente às suas experiências e visões do mundo” (Simões & Berg, 2006, p. 86).

As autoras referem que se deve aproveitar a herança oral de textos, cantigas, provérbios, lengalengas, trava-línguas e poesias, conhecidos pelos alunos para trabalhar competências e habilidades linguísticas, nomeadamente o desenvolvimento da competência articulatória, o alargamento do vocabulário e a compreensão do funcionamento da língua (Silva *et al.*, 2011, p. 20).

Esses textos e histórias podem ser também explorados com vista ao seu reconto, que permite a consciencialização da estrutura narrativa e a entrada no processo de

literacia, pois “a aprendizagem literária melhora significativamente quando se estabelece uma ligação entre ela e a oralidade” (Simões e Berg, 2006, p. 87). A partir desta ligação os alunos vão alargando o seu vocabulário e melhorando a sua organização sintática, factos proveitosos para a produção das suas próprias histórias.

Para isso podem ser utilizadas várias tarefas, entre elas a sequenciação de imagens para produção de histórias através da leitura imagética; na fase de pré-leitura fazer com que as crianças contactem com objetos relacionados com a história e façam previsões ou até a produção da sua história para depois compararem com a leitura do texto; defender as ações e atitudes de uma personagem utilizando argumentos utilizados de forma contextualizada e eficaz, por exemplo, num debate; recontar uma história encarnando uma personagem dela; persuadir os colegas de turma para a leitura de um texto utilizando o *suspense* (Simões & Berg, 2006, pp. 88-91).

Estas tarefas propostas por Simões & Berg (2006) têm de ser analisadas e selecionadas de acordo com o grupo de crianças, pois podem requerer capacidades que as crianças ainda não desenvolveram devidamente para as usarem de forma proveitosa e que não sejam objeto de aprendizagem, nesta etapa escolar, podendo ser exploradas no 1.º ciclo do ensino básico.

Ainda com um pendor narrativo surge o recurso japonês designado por *kamishibai* indicado para crianças entre os 2 anos e meio e os 12 anos, que permite a integração de mecanismos de funcionamento do texto narrativo e a compreensão de informação implícita. Este recurso serve-se de placas com imagens que vão sendo substituídas com o decorrer das atividades pretendidas. Este recurso permite a leitura imagética e a compreensão de atributos simbólicos das imagens, a continuação de uma história, a reconstrução de histórias com vista à verificação da sua compreensão e interpretação, a verbalização oral de momentos da história, a identificação de uma imagem que é descrita oralmente, a produção de ilustrações e de uma narrativa oral para estas, entre outras opções (Derydt & Dumont, s.d., pp. 97-100).

Depois de as crianças produzirem um discurso oral compreensível e tendo atingido as metas previstas no final da educação pré-escolar, a partir dos 6 anos é importante que desenvolvam competências prosódicas que estão relacionadas com a distinção de significado e função das frases através da diferenciação de entoação e acento, que permitem transmitir emoções e impor um ritmo de fala compreensível por manipulação da frequência e intensidade da vibração das cordas vocais. Esta

competência atua na capacidade de enfatizar, delimitar e desfazer ambiguidades de frases (Silva *et al.*, 2011, p. 21).

Além destas competências, as crianças têm de desenvolver a competência pragmático-discursiva, pois com esta conseguem adequar-se ao contexto, ao tema, ao tempo disponível, ao público e às suas reações, apropriando assim a formalidade dos seus discursos a nível linguístico e comunicativo, atendendo à variação linguística, isto é, a nível lexical, de flexão verbal, das estruturas sintáticas, formas de tratamento e cortesia, e ainda da sua linguagem não-verbal expressa em gestos, olhares, posição corporal e distância interpessoal (Silva *et al.*, 2011, pp. 21-24).

Estas competências, articulatória, prosódica, pragmático-discursiva, em conjunto com a consciência da variação linguística, permitem o planeamento da produção linguística.

Com vista ao desenvolvimento destas competências, o professor tem de assumir o trabalho no modo oral, relacionando-o com o conhecimento explícito da língua, e utilizá-lo como meio adaptativo dos alunos ao novo ciclo de ensino-aprendizagem, a entrada para o 1.º ciclo do ensino básico, capacitando-os para a necessidade de se exprimirem fluentemente, adequando o grau de formalidade, ajudando-os na compreensão do funcionamento da língua, gerindo o tempo no desenvolvimento das competências do modo oral e trabalhando diferentes géneros textuais, entre os quais a exposição, a entrevista, o debate, o teatro, a palestra (Silva *et al.*, 2011, p. 28).

Silva *et al.* (2011) salientam ainda que, durante o 1.º ciclo do ensino básico, os professores, a nível da compreensão oral, têm de “realizar atividades que ensinem os alunos a ouvir, reter e registar informações pertinentes; alarg[uem] o vocabulário” (p. 29), e em expressão oral têm de “participar em situações de comunicação informal e gradualmente em formais, utilizando técnicas de expressão oral e mobilização de vocabulário, de estruturas gramaticais e discursivas” (p. 29) que, em resultado, permitam a progressão para o 2.º ciclo, reconhecendo diferentes registos de língua e compreendendo em que contexto devem ser utilizados (p. 27).

De Mauro (1971, citado em Lomas, 2003, p. 115) refere que a “fala utiliza sobretudo as palavras com maior frequência, de tal modo que o núcleo do léxico, a sua parte fundamental, fica por assim dizer, fortalecida”, o que implica que o professor, na sua atuação didática, estabeleça uma relação entre a linguagem falada e o desenvolvimento da escrita. Deste modo, poderá ajudar o aluno a encontrar diferentes sinónimos para o mesmo vocábulo e a não se repetir (por exemplo, uma criança com 6

anos de idade quando narra um acontecimento organiza os factos utilizando repetidamente “e depois ... e depois ... e depois”).

Outro facto que o professor tem de ter em atenção é que as competências de expressão oral, ao interligarem-se, com o pensamento, permitem a regulação comportamental do sujeito que se expõe oralmente (postura, determinação, dicção, envolvimento com o público, aparência, linguagem corporal) mas também a adequação de aspetos linguísticos (lexical, sintático, semântico, pragmático), tal como defende Bickel (1982, citado em Lomas, 2003): “à medida que a linguagem da criança, se vai convertendo no espelho fiel do seu pensamento, tanto mais estável e atempada será a transferência da operatividade e da criatividade dos conteúdos comportamentais aos semânticos” (p. 137).

Para desenvolver a comunicação oral, os professores têm de selecionar estratégias para operacionalizar conhecimentos, capacidades e competências de oralidade dos alunos.

De acordo com Santos (1996, pp. 14-32), a educação artística, na vertente dramática, permite o desenvolvimento favorece o domínio produtivo da comunicação oral, o que implica a interpretação de uma personagem e das características do texto dramático, para que assim se expressem oralmente entrando no jogo simbólico do fazer-de-conta, usando o seu corpo e voz para fazer notar a sua expressividade corporal e verbal. Fragateiro (1992, p. 35) também vê na expressão dramática uma possibilidade de a criança se “por em ação” física, emotiva e intelectualmente, por meio de linguagem verbal e não-verbal, expressa em “gestos, sons, palavras, movimentos, utilização de objetos, deslocações no espaço”, entre outros.

A produção oral, à semelhança da produção escrita, possui as suas especificidades, que requerem a mobilização de habilidades com vista à melhoria estrutural e pragmática do material verbal. Bygate (1987) propõe um modelo de desenvolvimento da expressão oral assente num processo de planificação que permite a melhoria estrutural e pragmática do material verbal, explicitando que temos de mobilizar conhecimentos, isto é, as informações que temos memorizadas que são expressas através do domínio da língua e especificidades de modelos culturais e estruturas comunicativas, que implicam uma seleção lexical, sintática e de recursos a utilizar, com vista à produção oral do discurso que tem de obedecer a regras gramaticais e de pronúncia. Por seu lado, a planificação requer habilidade, isto é, os comportamentos necessários para as comunicações orais, como a capacidade de

adequação a um tema e ao nível de formalidade de linguagem. A interação entre a planificação e as habilidades é clarificada por Bygate na figura seguinte.

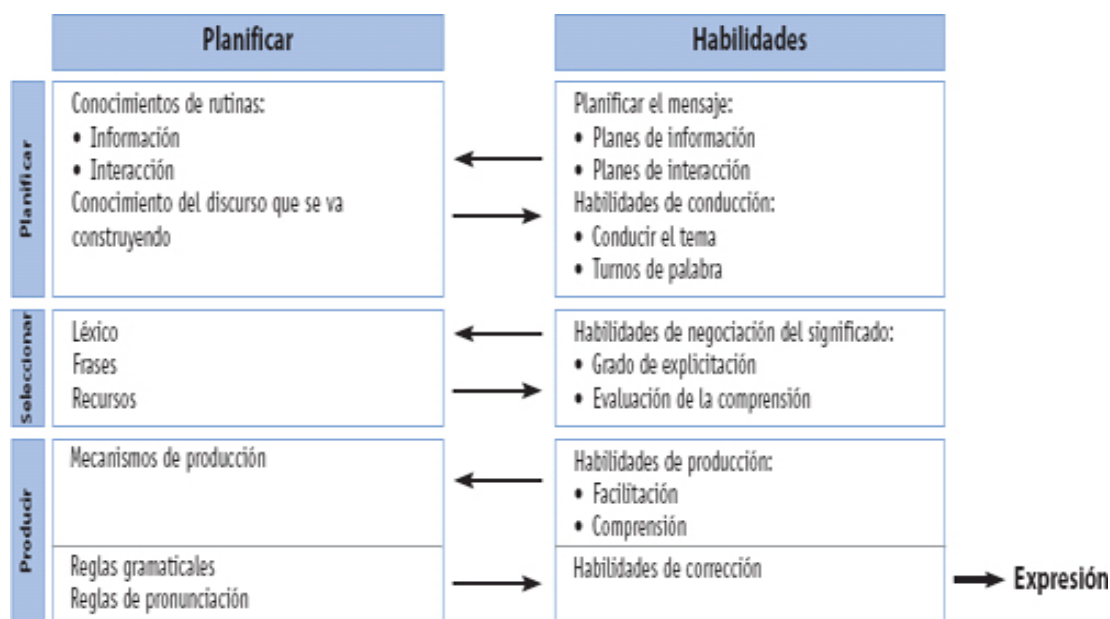


Fig. 1 – Modelo de expressão oral de Bygate (1987)

Assim, segundo Bygate (1987, citado por Cassany, Luna & Sanz, 1998), a aprendizagem da expressão oral requer a prossecução de um conjunto de etapas que se interrelacionam: a planificação (da informação a ser transmitida e da interação), a seleção (do léxico, das frases e recursos) e a produção (facilitação e compensação de informação em conformidade com a correção linguística), e isso implica um trabalho sistemático e refletido na escola, no âmbito, por exemplo, de oficinas de expressão oral.

Além disso, o mesmo autor explica a importância de ensinar os alunos a escutar com atenção quem está a expressar-se oralmente, fazendo com que o interlocutor perceba que estão a receber a sua mensagem e que são capazes de interpretá-la e compreendê-la, sendo também capazes de tomar a palavra no momento certo.

Segundo Cardozo *et al.* (2008) pode-se apostar numa abordagem direcionada ao uso de tarefas e ao planeamento prévio de tarefas no processo de ensino-aprendizagem da língua. Uma tarefa é “uma atividade que requer que os aprendizes usem a língua com ênfase no significado, para atingir um objetivo” (Bygate, Skehan & Swain, 2001, citado em Cardozo *et al.*, 2008, p. 3) e que procurem uma conexão com o mundo real. Para isso há que se atender: ao significado, que influencia a capacidade de comunicar em tempo real, logo a fluência do falante; à forma que está relacionada com o uso

gramatical com correção; sendo que estes dois fatores têm de ser aplicados de forma equilibrada.

Para melhorar a expressão oral, Skehan (1996, citado em Cardozo *et al.*, 2008, p. 4) explica que são necessárias três fases: pré-tarefa (ativar vocabulário e regras gramaticais e planejar o que e como dizer), durante-tarefa (desempenho da tarefa, o professor pode explicitar o grau de dificuldade e motivar mais para a forma, para o significado ou complexidade da fala) e pós-tarefa (focar a atenção nos três componentes de acordo com o objetivo que o professor dá).

Ferrer (2005) enuncia quatro tipologias textuais para produção e compreensão na área de português, nomeadamente, o texto diretivo, explicativo, argumentativo e conversacional, cada um com a sua função e estrutura, que devem ser vivenciadas, exploradas e experienciadas em contexto situacional, com vista a desenvolver as competências de expressão e compreensão oral dos alunos.

Silva *et al.* (2011) apresenta alguns exemplos de atividades que se podem realizar para desenvolver a expressão e compreensão oral. Para isso defende a utilização de estratégias de pré-escuta e reconto para o primeiro domínio, tendo de haver a procura e organização daquilo que se vai produzir. E, por outro lado, a audição de vários géneros discursivos (reportagens, documentários, recontos, anúncios publicitários, exposições orais, declarações, instruções, discursos, teatro, comentários desportivos, relatos, notícias, debates e discussões públicas, entrevistas, etc.) para desenvolver o segundo domínio, no entanto tem de haver na fase de planeamento, a apresentação do tema dos recursos e a explicação de alguma dificuldade no léxico usado e características formais do texto e apresentação/criação do guião de exploração destes recursos.

No momento de execução, o mesmo autor, identifica no desenvolvimento da expressão oral a necessidade de evitar imprecisões, confusões lexicais e de sentido, erros de concordância e sintaxe, e de frases inacabadas; a experimentação e treino da variação da altura da voz, melhoria da dição; utilização e apropriação de elementos não-verbais, gramaticais e pragmático-discursivos. Com vista à observação e possível gravação para análise, autoavaliação e melhoria. Já no desenvolvimento de atividades de compreensão, o autor enuncia várias possibilidades de execução (Silva *et al.*, 2011, p. 37):

- verificação da capacidade de cumprimento de uma instrução oral dada (fazer um desenho, seguir um percurso num mapa, jogar segundo regras expostas...);
- audição e reconto de uma história;

- audição de uma história incompleta e construção de um final coerente;
- identificação de uma pessoa conhecida (um aluno da turma, um professor, uma figura pública) a partir de uma descrição oral;
- tomada de notas das principais ideias de um documento, a partir da sua audição;
- audição da descrição de uma imagem para escolher, entre várias disponíveis,
- a que corresponde à descrição ouvida;
- audição de um documento oral para imaginar o contexto respetivo;
- audição de um documento oral, seguida do preenchimento de uma ficha de recolha da informação retida (com itens de vários tipos: de escolha múltipla, de V/F, de preenchimento de espaços);
- audição de um documento oral para identificação: finalidade ou intenção comunicativa, tema, informações relevantes;
- audição de um documento audiovisual (um programa televisivo, por exemplo), para tentar perceber quantos locutores intervêm, onde estão, quem dirige a palavra a quem, qual o cenário.

Para desenvolver a comunicação oral, além do que foi enunciado acima, podem ser utilizados vários recursos, entre eles, cartazes interativos e informativos, canções, microfones, objetos reais, convidados que possam servir de informadores ou instrutores, cenários, vestuários, adereços, fotografias, *posters*, maquetes, audiovisuais, alguns dos quais usamos ao longo das nossas práticas educativas

Síntese

Começamos a comunicar através da linguagem não-verbal, passando a pouco e pouco a utilizar linguagem verbal oral de forma mais extensiva e complexa. A importância da comunicação oral é hoje cada vez mais reconhecida, não só por ser um dos primeiros domínios linguístico-comunicativos que desenvolvemos em interação com o meio social e físico, como também por se condição de apropriação no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente na transposição do oral para o escrito, permitir a estruturação do pensamento e a melhoria na operacionalização de conteúdos.

Desde a Educação Pré-Escolar existem preocupações com o desenvolvimento da comunicação oral visíveis nas OCEPE, que mostram o papel fundamental do adulto neste processo. Também no programa de Português do Ensino Básico o trabalho didático naquele domínio tem vindo a ser reforçado, dando-se mais importância ao ato comunicativo e aos objetivos comunicativos a atingir, num processo interativo, ativo e cooperativo.

Tal impõe a seleção e implementação de estratégias, com vista ao desenvolvimento de competências de compreensão e expressão oral desde o pré-escolar, passando pelo 1.º ciclo do ensino básico. Processo que procurámos assumir e promover no âmbito dos nossos estágios e do qual procuramos dar conta no capítulo seguinte.

Capítulo III – A ação Educativa na Educação Pré-Escolar

Introdução

De acordo com a problemática deste relatório de estágio tivemos de desenvolver experiências de aprendizagem que permitissem, de forma transversal ao currículo, potenciar a organização do espaço da sala de atividades e o uso de determinados recursos didáticos para desenvolver da comunicação oral; e explorar diferentes formas de organização do trabalho com vista ao desenvolvimento da comunicação oral.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), “a aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao educador criar as condições para que as crianças aprendam” (Ministério da Educação, 1997, p. 65).

No ponto seguinte procuramos dar conta do trabalho realizado a este nível ao longo da PESI. Como metodologia de recolha de dados utilizamos a consulta dos documentos Projeto Educativo de Escola, Projeto Curricular de Grupo, a observação de momentos de lecionação, anotações escritas e gravações áudio e vídeo.

Registe-se que o trabalho aqui analisado não compreende toda a nossa ação a nível da PES I, na qual trabalhamos as diversas áreas de conteúdo enunciadas nos documentos orientadores da atuação pedagógica do educador de infância. Para consultar as atividades desenvolvidas nas várias áreas curriculares ver Anexo A.

3.1. Caracterização do contexto

3.1.1. Caracterização breve da instituição e do meio

A Escola tem como unidade orgânica a escola Canto da Maia. Situa-se na periferia do Concelho de Ponta Delgada, ilha de S. Miguel, numa freguesia que se estende numa área de 4,05 km².

A escola foi construída de raiz pouco tempo antes de realizarmos a PES I, pois anteriormente apresentava-se degradada e com falta de condições físicas e materiais.

A escola tem uma oferta educativa direcionada para o Jardim-de Infância, para o 1.º Ciclo do Ensino Básico e para UNECA sócio educativa, que funciona entre as 9h00 e as 12h30 e as 13h45 e as 15h15 ou 16h.

Entre outros espaços existem 10 salas destinadas ao 1.º Ciclo, 4 salas destinadas ao Jardim-de-Infância, uma sala destinada à UNECA, uma sala de professores, uma sala de reuniões, uma sala multiusos (TIC./biblioteca), duas casas de banho destinadas a deficientes motores, 4 gabinetes destinados a apoio, 1 gabinete de atendimento a encarregados de educação, 1 gabinete destinado à psicologia, 1 gabinete destinado a primeiros socorros/disciplinar, uma cozinha e um refeitório, 1 dispensa destinada a material de limpeza, duas casas de banho destinadas a professores e assistentes operacionais, duas casas de banho destinadas a alunos com balneários, uma sala de máquinas, duas casas de banho em cada bloco (masculina e feminina), um polivalente, espaço coberto de receção de alunos, uma área de cimento coberta, uma área recreativa, uma área com relva e um pátio.

A população desta freguesia é composta essencialmente por pessoas de classe média-baixa. Atualmente, com a construção de inúmeros apartamentos, parte desta freguesia passou a ter a característica de “dormitório” da cidade de Ponta Delgada.

As principais instituições locais são a Junta de freguesia, a Casa de Saúde de S. Miguel, o Centro Cultural e Social da Casa do Povo, o Rancho Folclórico e o Agrupamento 739 do Corpo Nacional de Escutas e o Centro Social e Paroquial.

Na periferia da freguesia existe um hipermercado, uma rádio, as instalações dos Bombeiros voluntários e hotéis.

Outro aspeto que dá notoriedade à freguesia é a cultura do ananás em estufas, destacando-se as estufas do Dr. Augusto Arruda, abertas durante todo o ano para visitas, onde é possível observar as diferentes fases de crescimento das plantas e frutos, bem como passear pela herdade e visitar a loja de produtos típicos (licores, compotas, rebuçados de ananás, entre outros).

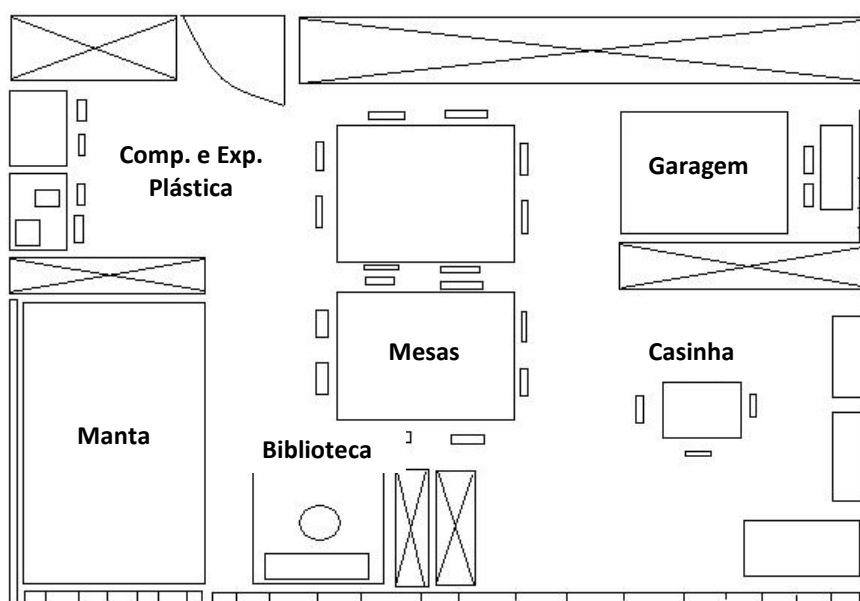
3.1.2. Caracterização da sala de atividades

A sala de atividades tinha um tamanho razoável para o número de crianças, tendo muita luminosidade e arejamento, com três grandes janelas, uma numa parede e duas noutra, que davam para o exterior. O facto de não ter meios adequados de para vedar a entrada de luz dificultava atividades de projeção.

As paredes da sala estavam pouco preenchidas. Existiam alguns materiais de pedagógicos e decorativos: alguns posters nos armários, referentes a números, mensagens, cores, planetas e ovos; existiam na zona da manta alguns placares de registo

de utilização periódica, entre eles, o quadro de registo de presenças, o quadro onde se registava o número de meninos que estavam presentes e os que faltavam e o cartaz de marcação do dia, mês e estado do tempo. Não existiam trabalhos das crianças afixados (tudo o que era realizado era arquivado no *dossier* individual das crianças); não existia qualquer material guia de organização e funcionamento afixado (não existia número limite de crianças para cada área e as áreas não estavam identificadas), nem estavam afixadas as normas da sala.

Figura 2 - Planta da sala de atividades



A sala de atividades estava organizada segundo áreas, como é possível verificar no desenho da planta, a área da casinha, a área da biblioteca, a área do tapete/manta, a área da garagem, a área dos jogos, a área do computador e a área das expressões. Não existia um sistema de planeamento definido quando era disponibilizado tempo para a ocupação das áreas da sala de atividades, por isso as crianças escolhiam aleatoriamente a área para onde queriam ir brincar.

A maioria dos materiais disponíveis em cada área estava em bom estado, no entanto, na garagem existiam animais com pernas partidas e na biblioteca existiam alguns livros com sinais de desgaste (as lombadas estavam estragadas).

3.1.3. Caracterização das crianças

O grupo era constituído maioritariamente por crianças de 4 anos de idade, que viviam com os pais ou só com a mãe, por motivo de divórcio ou por serem mães solteiras. Estas crianças são de um meio socioeconómico medio-baixo e muitos dos pais encontravam-se desempregados. Algumas mães eram domésticas ou empregadas de limpeza, outras cozinheiras, empregadas de comércio, esteticistas, amas, enfermeiras, formadoras em escolas profissionais ou professoras do 1.º ciclo do ensino básico. Os pais eram carteiros, estufeiros, operários, vendedores ambulantes, engenheiros florestais, armadores de ferro, empregados de mesa-bar.

Existiam duas crianças sinalizadas com NEE que usufruíam de uma educadora de apoio. Segundo os relatórios destas crianças, elas não identificavam letras, não desenhavam os grafismos do seu nome, o que é normal na sua idade, mas não tinham a noção de tamanho, nem de número, tinham muitas dificuldades de expressão. Estas estavam bem integradas no grupo do ponto de vista das relações interpessoais com as outras crianças.

As restantes crianças sabiam as vogais e reconheciam algumas delas, em letra de imprensa, nomeavam alguns números do 1 ao 10 e algumas associavam quantidades, conheciam e nomeavam as cores.

Algumas das crianças mostravam uma personalidade participativa e curiosa, gostavam de partilhar experiências da sua vivência, gostavam de brincar com as outras crianças, apesar de haver alguns atritos devido à fase do egocentrismo por que passavam.

Existiam algumas crianças que tinham um tempo de concentração mais reduzido em relação a outras, o que era preciso ter em atenção, pois desinteressavam-se ou conversavam paralelamente, o que provocava dificuldades na gestão do grupo. Algumas crianças eram mais tímidas, não gostavam de falar, mas mostravam grande interesse em atividades de expressão plástica, por esta causa. Muitas vezes estas crianças resistiam a participar em atividades que implicassem o movimento e a exposição ao grupo.

A exploração de estratégias que mobilizassem a comunicação oral foi importante na medida em que existindo algumas crianças participativas e curiosas essas podiam colocar questões e partilhar informações com o grupo e despertar o interesse pela participação das outras crianças, de uma forma organizada, visto que existiam crianças com uma concentração reduzida e outras muito tímidas.

As crianças que tinham esse tempo de concentração reduzido necessitavam de estímulos visuais e de estratégias diversificadas na promoção de momentos de diálogo e exploração de recursos nas atividades, para as estimular e atrair a sua atenção e acompanhamento.

Deste modo, as crianças foram expostas a situações de interação verbal como momentos de expressão e compreensão oral, que implicavam a sua participação e atenção, logo o respeito pelas regras de participação num diálogo em grupo.

3.2. Promovendo a comunicação oral na Educação Pré-Escolar

Durante a PES I cada estagiário interveio 3 vezes, 2 dias repetidos por duas semanas (4 dias) e uma semana intensiva. Nestas intervenções desenvolvemos experiências de aprendizagem que abrangessem todas as áreas do currículo da Educação Pré-escolar, neste sentido organizamos uma tabela que apresenta as atividades diretamente relacionadas com a área curricular invocada especificamente neste relatório de estágio e destacamos as que serão objeto de descrição de seguida.

Datas de intervenções	Temáticas/ Conteúdos	Experiências de aprendizagem
22 e 23 de abril de 2013	O livro	<ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento • Exploração das partes constituintes do livro utilizando os livros da área da biblioteca • Pré-escuta, leitura e reconto de <i>O ciclo do livro</i> • Cartaz interativo “O ciclo do livro” • Construção de um álbum narrativo sobre as profissões do sector primário. • Visualização das páginas do livro construídas. • Exploração do espaço da sala durante a mímica das profissões retratadas no livro construído pelas crianças.
13 a 17 de maio de 2013	Os meios de comunicações e as profissões	<ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento • Introdução da temática “Os meios de comunicação” • Jogo do telefone estragado. • Envio de carta a um grupo de crianças. • Exploração de um jornal. • Construção de cartaz interativo sobre as profissões • Canção das profissões dos meios de comunicação • Visita do locutor de rádio • Produção de Jornal de Turma • Construção de televisão com material reciclável • Construção e utilização de microfones individuais • Construção de cartaz interativo sobre as profissões Parte II • Pesquisa na internet sobre meios de comunicação, a partir da transcrição de palavras de um cartão para o computador. • Audição da leitura da carta de resposta • Exploração da televisão
3 a 4 de junho de 2013	O sol e a praia	<ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento • Descrição de um poster • Visualização de vídeos que alertam para os cuidados a ter na praia e com a exposição solar • Canção “Lá vem o sol” • Exploração da maqueta da praia • Jogo “O sol manda”

Quadro 2 – Atividades desenvolvidas no âmbito de linguagem oral e abordagem à escrita e outras relacionadas

De acordo com as atividades destacadas, separamos as atividades relativas ao domínio de expressão oral das do domínio de compreensão oral, que vão ser descritas e analisadas de seguida, visto corresponderem à problemática do relatório de estágio.

Expressão Oral	Compreensão oral
1. Introdução da temática “Os meios de comunicação”	7. Construção de cartaz interativo sobre as profissões
2. Utilização de microfones	8. Canção das profissões dos Meios de Comunicação
3. Visita do locutor de rádio	9. Exploração da maquete da praia
4. Exploração da televisão	10. Canção “Lá vem o sol”
5. Produção do jornal de turma	
6. Descrição de <i>poster</i>	

Quadro 3 – Atividades de comunicação oral desenvolvidas na Educação Pré-Escolar

3.2.1. Introdução da temática “Os meios de comunicação”

Com esta experiência de pretendia desenvolver a meta 11 de Conhecimento do Mundo (Domínio de localização no espaço e no tempo) e “No final da educação pré-escolar, a criança identifica elementos do ambiente natural (exemplos: estados de tempo, rochas, acidentes orográficos, linhas de água, flora...) e social (exemplos: construções, vias e meios de comunicação, serviços...) de um lugar” e também a meta 28 da Linguagem Oral e Abordagem à escrita (domínio de compreensão de discursos orais e interação verbal) “Meta Final 28) No final da educação pré-escolar, a criança relata e recria experiências e papéis. Deste modo existiu integração curricular entre a Competência Científica e Tecnologia (CREB, p. 9) e a Competência em Línguas (CREB, p. 9).

Para introduzir o tema, utilizamos, como estratégia, objetos como meio de referência para dialogarmos sobre eles na manta em grande grupo, de uma forma orientada. Referimos que desde que nos sentamos na manta estávamos a falar uns com os outros, a trocar ideias e informação e a isso chama-se comunicar. De seguida, confrontei-os com a situação de querermos falar com uma pessoa que não estivesse presente na sala e perguntamos o que teríamos de utilizar para conseguir fazê-lo. Assim, pedimos ao responsável do dia que percorresse o cantinho da casinha e outros da sala de atividades com o objetivo de trazer objetos que servissem para comunicar.

Depois de identificados os meios de comunicação, presentes na sala, onde observei alguma dificuldade, colocamo-los na manta como se pode ver na fotografia e então dialogamos sobre a sua utilização como está exemplificado na caixa de texto.

- O que é isto?
- É um telefone.
- A minha mãe liga para a minha madrinha e fala com ela.
- (...)
- E isso o que é?
- Um computador.
- Eu vejo o meu pai aí.
- E falas com ele também?
- Sim, ele está a trabalhar longe.
- (...)



Com esta experiência de aprendizagem consegui que as crianças identificassem os meios de comunicação presentes na sala e se expressassem quanto à sua utilização, através de perguntas, com vista a que complementassem a informação. Todas as crianças relataram experiências relativas à utilização do telefone e o Pedro e a Sara também dialogaram sobre o uso do computador para falarem com os pais, quando se ausentaram numa viagem, as restantes não se pronunciaram, porque não tiveram esta experiência.

Podia ter introduzido este tema por meio da descrição dos objetos que servem de meios de comunicação e as crianças identificarem-nos observando e pensando sobre qual poderia ser, o que implicava a compreensão oral, no entanto depois de identificados os meios de comunicação podiam ser as crianças a descrevê-los oralmente para os colegas os descobrirem, e assim já se estavam a expressar oralmente invocado o desenvolvimento da meta “No final da educação pré-escolar, a criança descreve pessoas, objectos e acções”. E então a partir daí dialogar sobre a utilização destes objetos, assim enriquecia a atividade no domínio oral.

No entanto já não havia a ligação com o conhecimento do meio proximal das crianças, defendido por Vygotsky como meio de estabelecer aprendizagem significativa, facto que era requerido na forma como planifiquei e se desenvolveu atividade. Uma vez que as crianças tinham de identificar os meios de comunicação que utilizam no meio próximo e que houve a partilha de experiências das várias crianças que permitiu que outras crianças ficassem a conhecer meios de comunicação que não utilizavam.

3.2.2. Utilização de microfones (fictícios)

A utilização de microfones surgiu com a necessidade de organizar a participação das crianças nos diálogos, por em grande grupo terem a tendência de quererem falar



todos ao mesmo tempo em momentos de reunião na manta, havendo assim a necessidade de solicitarem o microfone, ou seja, a sua participação. Chamei a atenção para fazerem uso da função do microfone, o aumento do volume da voz do seu utilizador, ou seja quem tivesse o microfone tinha de falar alto para que todos ouvissem.

Com esta experiência de aprendizagem pretendi também trabalhar para a meta 32 “No final da educação pré-escolar, a criança partilha informação oralmente através de frases coerentes” referente à Competência em Línguas (CREB, p. 9), recorrendo a momentos de interação verbal em grande grupo, como é possível ler um excerto na caixa de texto seguinte.

Tendo em conta a generalidade dos diálogos, observamos que as crianças conseguiam formar uma frase com sujeito e predicado quando têm informação para partilhar das suas vivências.

No que se refere à correção linguística, a generalidade das crianças tinha a tendência de usar contrações verbais no pretérito perfeito com erros (“forem”). Notamos muito esse erro na Elsa e na Ana. A maioria das vezes que as crianças participam nos diálogos, partilham informações dentro do contexto.

Durante o acolhimento as crianças partilhavam algo do seu interesse:

- (...) Hoje nós vamos falar utilizando microfones que são utilizados pelas pessoas que trabalham nos meios de comunicação. Mas como só há um, cada um tem de falar na sua vez e por o dedo no ar para pedir para falar. (...)

(O microfone passa para a Sara)

- O meu pai hoje fez, fez 42 anos.

- Fez 42 anos? Ele está de parabéns. Então hoje vai haver uma festa muito grande lá em casa, não é?

-Mas não vai, mas não vai ninguém lá. O meu pai não vai fazer festa.

- Não faz mal, cantas os parabéns ao papá e ele fica todo contente!

(A Elsa pede para participar no diálogo, levantando a mão)

- Vamos agora ouvir a Elsa. Toma o microfone.

- A Margarida trouxe um chapéu. E ... e ... tem flores.

- Já vi que gostaste muito do chapéu.

- Sim, é bonito.

(A Margarida começa a falar fora da sua vez, muito baixo)

-Vamos ouvir o que a Margarida tem para dizer, mas agora fala alto que tens o microfone. (A Elsa passa-lhe o microfone).

(...)

Verificamos, como referimos anteriormente, que algumas crianças têm a tendência de interromper as que têm o microfone, não esperando pela sua vez.

Tendo em conta a generalidade dos diálogos, observamos que as crianças conseguem formar uma frase com sujeito e predicado quando têm informação para partilhar das suas vivências. No que se refere à correção linguística, a generalidade das crianças tinha a tendência de usar contrações verbais no pretérito perfeito com erros (“forem”). Notamos muito esse erro na Elsa e na Ana. A maioria das vezes que as crianças participam nos diálogos, partilham informações dentro do contexto.

Verificamos, como referimos anteriormente, que algumas crianças têm a tendência de interromper as que têm o microfone, não esperando pela sua vez. Destacamos neste caso as intervenções da Margarida.

No entanto durante as intervenções das crianças houve dificuldades na compreensão da sua fala, pois não falavam de uma forma clara e audível, é o caso da Joana e do Tiago que falavam muito baixo, do João, do Pedro, da Micaela e da Margarida que têm dificuldades de linguagem. Muitas vezes não se percebia o que dizia a Margarida, pois trocava sons de letras, parecia ciosa, o que dificultava a interação verbal entre nós e as crianças.



Também foram criados microfones individuais, estilo mãos-livres, para serem utilizados durante a entoação de canções, de modo a estimular as crianças a cantarem e assim se ouvir as suas vozes, como está ilustrado na fotografia ao lado. Desde modo, conseguimos diferenciar os momentos de participação do grande grupo dos momentos de pequeno grupo.

As crianças gostavam do jogo simbólico e do uso de acessórios para a reprodução da realidade, neste caso utilizaram acessórios de um cantor e notava--se a maior participação das crianças na entoação da canção dos meios de comunicação, à exceção de duas crianças que devido à sua timidez ou mesmo negação não participavam nas atividades onde se exponham, nomeadamente, o António e o Paulo. No entanto neste grupo existem elementos que perturbam o decorrer das atividades e conseguem fazer com que os colegas os repitam, neste caso foi a Joana que se lembrou de não cantar com a letra e cantar com a utilização de uma sílaba, o que não ajudou, pois o João e a Rita repetiram o mesmo e gerou-se um conflito de sons.

Toda esta estratégia vai ao encontro do Projeto Educativo da escola, pois deste modo pude “Valorizar o princípio da transversalidade do Português que remete para a relação da língua com a aquisição de outros saberes a que ela dá acesso” e ainda “Promover a utilização proficiente da língua de forma a facilitar a estruturação do pensamento e de outros domínios cognitivos envolvidos” (p. 16).

Falhei na planificação e utilização de estratégias para as duas crianças que se negavam a falar em grande grupo, no entanto não o fiz porque pensava que iam entrar nos diálogos com o passar do tempo.

O recurso a este adereço permitiu que as crianças utilizassem um objeto de trabalho dentro da temática em desenvolvimento e compreendessem a sua função, fazendo uso dela nas suas participações orais. Porém este grupo de crianças necessitava sempre de recursos e estratégias motivadoras com renovação frequente.

3.2.3. Visita do locutor de rádio

Nesta atividade desejávamos trabalhar 3 metas de Linguagem Oral e Abordagem à escrita (Domínio de compreensão de discursos orais e interação verbal), e assim contribuir para o desenvolvimento da Competência em Línguas (CREB, p. 9), são elas a meta 26 “No final da educação pré-escolar, a criança faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente”; a meta 27 “No final da educação pré-escolar, a criança questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa”; e a meta 32 “No final da educação pré-escolar, a criança partilha informação oralmente através de frases coerentes”.

Esta experiência de aprendizagem permitiu, segundo Katz & Chard, (1997), a integração de um elemento do meio com a intenção apresentar informação nova (p. 172), às crianças, em formato de testemunho. Mas também proporcionou vivenciar uma apresentação por parte de um visitante vindo do meio envolvente da escola, em que a sala de atividades estava organizada como um auditório, com uma mesa central e cadeiras para sentar a plateia, as crianças.

A participação mais espontânea foi a do Rui que mostrou interesse em falar com o convidado, em partilhar experiências e a satisfazer a sua curiosidade colocando perguntas, como é possível constatar no excerto presente na caixa de texto. Depois o Pedro e o João fizeram perguntas sobre os objetos que viam nas fotografias que o convidado trouxe, queriam saber o mais ínfimo pormenor daquilo que estavam a ver e saber para que servia aquilo. As restantes crianças não foram participativas na colocação de questões. O Pedro queria sempre dizer alguma coisa, mas nem sempre pertinente para o assunto.



- O que é isso que está nessa fotografia?
- Como te chamas?
- Rui.
- Muito bem, Rui, esta fotografia mostra uma antena.
- E para que serve?
- Não sei se repararam em alguma antena por ai, mas elas estão sempre nos montes para permitir que se consiga ouvir rádio, por onde passamos.

O locutor promoveu a participação das crianças convidando-as a experimentarem o seu microfone, neste momento responderam às perguntas do convidado, apesar de uns mostrarem maior timidez, foi o caso da Joana e da Rita, que sem a presença de convidados não são assim. O Gonçalo e o Leandro começaram a responder às perguntas do animador de rádio com invenções e a falar de assuntos fora do contexto. Só o António e o Samuel insistem em não participar nestas atividades.

Posteriormente pudemos verificar, apesar de num curto período de tempo, se conseguiam “descrever ações (aquilo que ouvem no rádio)”, todos reconheceram facilmente a música, reconheceram senhores a falar, mas não eram notícias, falaram do senhor da rádio, o locutor, nomeadamente a Sara, a Ana, o Pedro e a Júlia.

Desta forma, contribuímos para o desenvolvimento de mais um objetivo do PE que implicava” Dimensionar as tarefas de ensino da língua de escolarização, com particular incidência no modo oral (...) e na reflexão sobre a língua, operacionalizando as competências de compreensão do oral, expressão oral (...) (p. 17). Pois tanto tinham de compreender as informações dadas pelo locutor como também tinha de expor oralmente curiosidades ou dúvidas sobre algo do interesse de cada criança. Esta experiência de aprendizagem permitiu ainda que as crianças tivessem um testemunho presencial e real da profissão em causa, dando a possibilidade de as crianças fazerem perguntas do seu interesse à pessoa em questão desde que relativa à temática das profissões.

3.2.4. Exploração da televisão

Esta experiência de aprendizagem ambicionava desenvolver aprendizagens no âmbito das metas 28 “No final da educação pré-escolar, a criança relata e recria experiências e papéis”; 29 “No final da educação pré-escolar, a criança descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens”; e 32 “No final da educação pré-escolar, a criança partilha informação oralmente através de frases coerentes” de Abordagem à Escrita e Linguagem Oral (Domínio de compreensão de discursos orais e interação verbal). Além do desenvolvimento da meta de Expressões 10 “No final da educação pré-escolar, a criança interage com outros em atividades de faz-de-conta, espontâneas ou sugeridas, recorrendo também à utilização de formas animadas (marionetas, sombras...) como facilitadoras e/ou intermediárias em situações de comunicação verbal e não-verbal” (domínio da expressão dramática), não esquecendo a meta 26 de Conhecimento do

Mundo (Domínio do conhecimento do ambiente natural e social) “No final da educação pré-escolar, a criança identifica algumas profissões e serviços no seu meio familiar e local, ou noutros que conheça.

Nesta atividade está visível a integração curricular, dado que estavam envolvidos descritores de desempenho relativos a Expressões, a Conhecimento do Mundo e a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. É de referir que a exploração da televisão criou um novo cantinho dentro da sala de atividades, junto ao cantinho da garagem pois foi colocada em cima do seu armário de arrumos, sendo este cantinho ocupado por uma criança ou por um par de crianças, em momentos de brincadeira livre.

A televisão ficou disponível para cenário de atividades de faz-de-conta junto com o microfone individual, anteriormente apresentado, que visava a experimentação das profissões daquele meio de comunicação. No entanto, as crianças puderam também usufruir da sua imaginação para desenvolver ações na colaboração com os pares para explorar com criatividade, como é possível verificar em excertos que consegui gravar registados a seguir, junto com fotografias.

- Vou mudar para o canal das notícias.
- Está dando as notícias.
- Uma senhora foi sozinha ... E um menino ficou sozinho com o seu pai. E depois, o pai foi de avião e o menino ficou muito triste. Depois um bandido roubou o menino e matou o menino.
- Já sei. Uma casa esmagada num sítio que estava muito calor. Foi no dia 1 de dezembro, a casa foi esmagada por um dinossauro. Era o t-rex, ele fazia assim (põem as mãos junto à sua boca) grrrrrrr.
- ...
- Eu já vi isso, um filme de dinossauros.
- Vou mudar para o canal da música.
- Não é ai, é no canal 8, o 1 é dos animais.
- ...
- Eu sou uma ogre. Eu sou uma princesa (balança com a cabeça). E eu tive 17 anos, tanto tempo numa torre, quem me salvou foi o *Shrek*. E pronto.... Parece que a televisão desligou-se (afasta-se da televisão).



Verificou-se a procura da televisão enquanto estavam em brincadeira livre, espalhados pelos vários cantinhos. A televisão fez com que surgisse um novo cantinho na sala de atividades. As crianças cantavam, contavam histórias, inventavam notícias, traziam animais para apresentarem um documentário, mudavam de canal de acordo com o que queriam apresentar e desligavam-na utilizando o comando. A Sara era quem mais procurava a televisão para produzir discurso oral.

Dentro do domínio da expressão dramática destacamos o descritor de desempenho: “Interagir com outros em atividades de faz de conta, espontâneas ou sugeridas, recorrendo a acessórios como facilitadores ou intermediários em situações de comunicação verbal e não-verbal”, especificando se “Mostra interesse em experimentar”, se “Imita ações de profissões da televisão” e se “É criativo na sua ação”.

A Competência Científica e Tecnológica é desenvolvida através do jogo simbólico promovido pela expressão dramática, pois além de “Identificar algumas profissões no seu meio familiar ou local, ou noutros que conheça”, a criança imita algumas das ações das profissões dos meios de comunicação.

O desenvolvimento da Competência em Línguas é possibilitado pelo facto de a criança estar envolvida na experimentação de ações das profissões que implicam comunicar, deste modo destacamos como descritores de desempenho “Relatar e recriar experiências e papéis”, “Descrever acontecimentos”, “Narrar histórias”, “Partilha informação oralmente através de frases coerentes”.

Assim esta experiência de aprendizagem permitiu desenvolver a Competência Cultural e Artística (CREB, p. 9), considerando o domínio da expressão dramática que permitiu desenvolver aprendizagens dentro da Competência Tecnológica (CREB, p. 7) e da Competência em Línguas (CREB, p. 7).

Esta atividade dá liberdade de exploração do recurso disponibilizado, permitindo recolher dados para verificar o desenvolvimento das aprendizagens. No entanto, sendo uma atividade de teor facultativo que depende do interesse de cada uma das crianças, a recolha dos dados depende da procura do recurso pelas crianças.

Com este recurso poderia ter explorado melhor a capacidade das crianças narrarem histórias e descrever acontecimentos, pois não desenvolvemos com grande pormenor atividades para desenvolver essas capacidades, sendo esse recurso um elemento estimulador para o conseguirmos.

3.2.5. Produção do jornal de turma

Na produção do jornal de turma estão envolvidas metas de aprendizagem de Língua Oral e Abordagem à Escrita, nomeadamente a 12 “No final da educação pré-escolar, a criança usa diversos instrumentos de escrita (e.g.: lápis, caneta)” e a meta 13 “No final da educação pré-escolar, a criança escreve o seu nome” (Domínio de reconhecimento e escrita de palavras) e a meta 28 “No final da educação pré-escolar, a criança relata e recria experiências e papéis” (Domínio de compreensão de discursos orais e interação verbal), mas também a meta 22 “No final da educação pré-escolar, a criança usa a linguagem do dia-a-dia relacionada com o tempo; ordena temporalmente acontecimentos familiares, ou partes de histórias” (Domínio de geometria) de Matemática.

A produção do jornal de turma foi um miniprojeto desenvolvido ao longo da semana intensiva, que resumizava as experiências de aprendizagem relativas à temática desenvolvida, os meios de comunicação, a qual era realizada nas mesas com pequenos grupos, recorrendo a orientações. Consideramos a estrutura de um jornal (notícias e imagens) através do contacto direto com este meio de comunicação, as crianças observaram-no e disseram o que viam. A partir daí ao longo da semana, em pequeno grupo, construíram uma notícia que contemplou as atividades realizadas durante cada dia, desenvolvendo o domínio da expressão oral e da abordagem à escrita e também o domínio da matemática com a sequencialização das fotografias para a notícia, como é possível constatar nas fotografias e na caixa de texto que mostra como se desenrolava a interação com as crianças.





- O que estávamos a fazer nessa fotografia?
- O cartaz das profissões.
- Quais profissões?
- Dos meios de comunicação.
- Então vou escrever e depois contornas as letras... Hoje que dia é?
- Terça-feira.
- Terça-feira estivemos a fazer um cartaz...
- ... Sobre os meios de comunicação.

As fotografias ajudavam as crianças a descreverem as atividades desenvolvidas durante cada dia e a estabelecer a ordem de cada uma das atividades. Este era o ponto de partida para oralmente transmitirem as notícias e as escrevesse, para depois contornarem as letras e assinarem o seu nome, afirmando-se como jornalistas. No final de cada dia apresentava as notícias e os jornalistas envolvidos na produção de cada notícia, o que os deixava orgulhosos e estimulava a participação de quem ainda não tinha contribuído para o jornal.

Esta experiência de aprendizagem permitiu assim “Utilizar, nas diferentes disciplinas curriculares, espaços de comunicação verbal (oral e escrita), recorrendo a diferentes suportes linguísticos e de tipologia variada” (P.E., p.17), pois no jornal enquanto faziam a leitura das fotografias, ordenavam-nas de acordo com a sua ocorrência, lembravam a temática trabalhada e expressavam-se oralmente para fazer o relato do que fizeram em cada dia, fazendo também o registo escrito através do decalque de letras.

Com esta atividade desenvolveu-se a Competência em Línguas (CREB, p. 7), considerando os descritores de desempenho “relatar experiência e papéis”, “usar instrumentos de escrita (ponta de feltro)”, “escrever o seu nome”. E também se desenvolveu a Competência de Expressão e Comunicação designadamente na área de Matemática, considerando o descritor de desempenho “ordenar temporalmente acontecimentos familiares recorrendo a material de ordenação”. A conjugação destas competências na mesma experiência de aprendizagem resulta na integração curricular.

Temos a apontar um constrangimento, para realizar este miniprojeto foi necessário transportar para a escola vários materiais (o computador, a impressora, a máquina fotográfica) para possibilitar fazer a reportagem instantânea e imprimir as fotografias ao final de cada dia, para fazer o registo no jornal.

Poderíamos ter explorado aqui a consciência silábica ou a identificação e contagem de palavras numa frase, selecionando algumas palavras presentes nas notícias produzidas no final do dia e assim enriquecia a experiência de aprendizagem.

3.2.6. Descrição de um *poster*

Com esta atividade desenvolvemos aprendizagens com vista a atingir a meta final 31 “No final da educação pré-escolar, a criança descreve pessoas, objectos e acções” (Domínio de compreensão de discursos orais e interação verbal) de linguagem oral e abordagem à escrita, mas também contribuímos para a meta 4 “No final da educação pré-escolar, a criança identifica elementos conhecidos numa fotografia e confronta-os com a realidade observada” (Domínio Localização no espaço e no tempo) de Conhecimento do Mundo.

A descrição de um *poster* surgiu aquando da exploração das características da estação do ano que se aproximava, o verão, pois tínhamos de explorar os cuidados a ter com o sol e como agir em segurança na praia. Para isso reunimo-nos na manta pois o poster estava afixado no placar de cortiça, presente na parede posterior à manta, e assim dialogamos de forma organizada e orientada sobre as estações do ano ilustradas no recurso visual retratado na fotografia.



O *poster* que escolhemos tinha quatro imagens diferentes que ilustravam as características de cada estação do ano. Esta atividade foi realizada em grande grupo, no tapete. Assim, pedimos às crianças que descrevessem cada imagem de forma separada e reparassem no vestuário utilizado em cada uma delas. Depois reconheceram a estação do ano a que cada uma correspondia e enumeraram algumas atividades que se praticam no verão, pois o *poster* assim permitia, como é possível verificar no diálogo transcrita na caixa de texto.

- Na primeira imagem o que veem?
- Um senhor a varrer as folhas.
- Os meninos a brincar com as folhas.
- Muito bem, e na imagem ao lado?
- As pessoas estão na rua todas com casaco.
- Porque será?
- Porque é inverno e está frio.
- Na que tem um passarinho com os filhotes, vêm diferenças nos meninos?
- Não têm casacos.
- O menino tem um chapéu, tá sol.
- Muito bem, e na outra imagem que ainda não falamos, que veem?
- Pessoas a acampar.
- Meninos a fazer castelos de areia.
- Uma piscina.
- E porque será que as pessoas que estão na praia e na piscina têm menos roupa?
- Porque fazemos isso no verão.
- No verão faz calor.

Assim, as crianças fizeram a leitura imagética e partilham oralmente o que nelas observaram, à exceção do Paulo e do António, que como já referimos não se exponham em situações de grande grupo.

Foram capazes de identificar peças de vestuário diferentes em cada situação e assim perceber que aquele *poster* ilustrava as estações do ano. No entanto essa perceção não foi realizada por todos instantaneamente, só o Rodrigo, a Sara, o Pedro, a Micaela, a Margarida e a Júlia perceberam com maior facilidade este facto. As crianças conseguiram também identificar a prática de campismo e ida à piscina como práticas de verão. Depois de introduzido o tema, recuperamos as características do verão e seguimos para a exploração dos cuidados a ter com o sol e como agir com segurança na praia.

Assim consegui trabalhar a Competência em Línguas (p. 9) e a Competência Científica e Tecnológica (CREB, p. 9), existindo nesta atividade também integração curricular.

Poderíamos ter enriquecido a experiência de aprendizagem fazendo a legenda de cada imagem do *poster* e assim promover “comportamentos emergentes de leitura e escrita” (Ministério da Educação, 2010, p. 14).

3.2.7. Construção de cartaz interativo sobre as profissões

Esta aprendizagem permitiu contribuir com aprendizagens necessárias para a aquisição das aprendizagens previstas para a meta 31 “No final da educação pré-escolar, a criança descreve pessoas, objectos e acções” (Domínio de compreensão de discursos oral e interação oral) de Abordagem à Escrita e Linguagem Oral e para a meta 26 “No final da educação pré-escolar, a criança identifica algumas profissões e serviços no seu meio familiar e local, ou noutros que conheça” de Conhecimento do Mundo.

Esta atividade desenvolveu-se na manta em grande grupo, segundo as nossas orientações. Inicialmente, mostramos fotografias ilustrativas das várias profissões - polícia, bombeiro, pescador, lavrador, ator, jornalista, fotógrafo, operador de câmara,



carteiro, locutor de rádio, piloto de avião e comandante de navio – e pedimos às crianças que identificassem a profissão de cada imagem. Existiam imagens relativas a um comandante de um navio e ao piloto de avião, pois estamos numa ilha e sem essas profissões não era possível

contactar, nem enviar correspondência a pessoas que estejam fora da ilha (CREB, p.44).

Depois as crianças agruparam num cartaz interativo as imagens das profissões que pensavam estar relacionadas com os meios de comunicação, através de um processo de colocação de hipóteses, pois o cartaz interativo foi escolhido para isto mesmo.

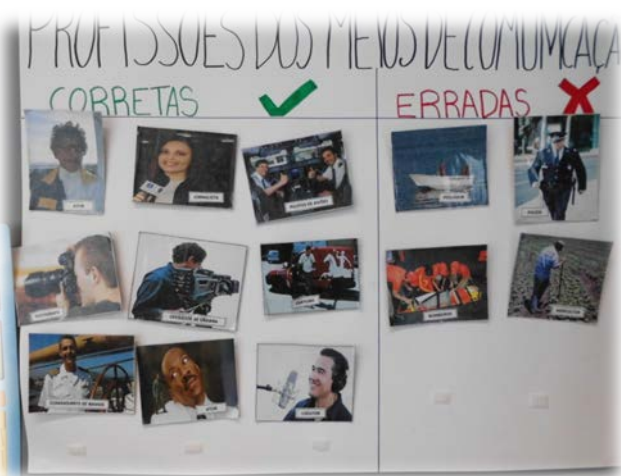


Relativamente à identificação de algumas profissões no seu meio familiar ou local, ou noutros que conheça, as crianças numa primeira fase não sabiam ao certo o nome daquelas profissões, só depois da exploração das imagens é que foram adquirindo as designações daquelas profissões. As crianças reconheceram com facilidade a profissão do piloto de aviões e do comandante de navios, devido a conseguirem ver

indícios dos meios de transporte, o que foi um ponto de partida para apresentar as denominações corretas.

Numa fase posterior, já sabiam que um locutor é um senhor que trabalha na rádio, reconheceram um carteiro pois é uma pessoa que veem frequentemente pelas ruas, o termo jornalista não era conhecido por eles, mas com o decorrer da atividade perceberam o que faz e interiorizaram - tive a oportunidade de verificar que o Victor sabia qual a fotografia que correspondia a um jornalista - a palavra ator era difícil, para eles é “o senhor que faz os filmes”, porque foi assim que lhes explicamos. Tendo por base a fase posterior à introdução dos nomes das profissões, todas as crianças são capazes de as reconhecer e nomeá-las ou dizer o que fazem ao certo.

O cartaz interativo tornou-se um recurso importante, pois as crianças puderam experimentar as suas hipóteses, em discussão com os seus pares, e depois ir obtendo a sua confirmação através da minha intervenção. Este recurso e atividade transparecem um processo de investigação científica, de acordo com Siraj-Blatchford, 2005 (p. 72), devido a algumas fases de ação da atividade.



Depois de as crianças terem completado o cartaz interativo ilustrado na fotografia ao lado, perguntamos a cada criança porque tinha colocado aquela profissão no local correspondente ao das profissões dos meios de comunicação ou porque a tinha colocado no local das profissões intrusas, foi assim que fomos

explorando novamente as designações e as funções de cada profissão e dando a confirmação na categorização das imagens no cartaz interativo.

Esta atividade permitiu desenvolver Competência Científica e Tecnológica (p. 9) e também a Competência em Línguas (p. 9), desta maneira realizamos integração curricular.

3.2.8. Canção das profissões dos meios de comunicação

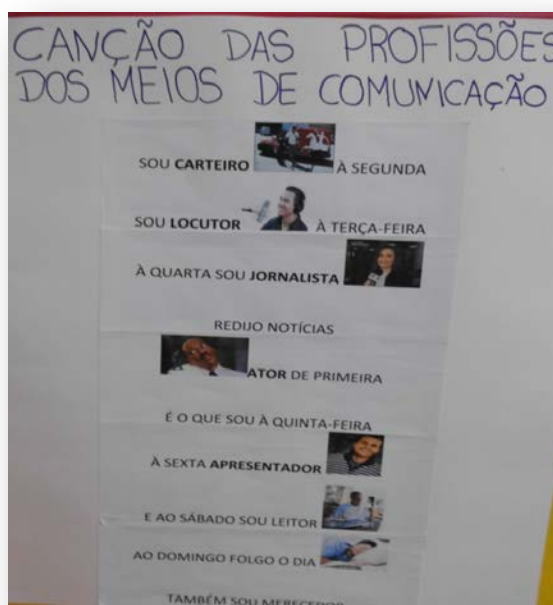
Esta canção permitiu desenvolver aprendizagens em Linguagem Oral e Abordagem à Escrita contribuindo para a meta 35 “No final da educação pré-escolar, a

criança usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente” (Domínio de compreensão de discursos orais e interação verbal) e para a meta 27 “No final da educação pré-escolar, a criança canta canções utilizando a memória, com controlo progressivo da melodia, da estrutura rítmica (pulsação e acentuação) e da respiração” (domínio de expressão musical) de Expressão Artística.

Seguidamente à realização do cartaz interativo anteriormente analisado, apresentamos um pictograma para ensinar uma canção dentro da mesma temática, para reforçar o uso das denominações das novas profissões, em grande grupo na manta. O pictograma continha as mesmas imagens do cartaz interativo anterior para assim mobilizarem a referência visual anteriormente explorada, no entanto apresentamos novas imagens no pictograma para ilustrar alguns segmentos da letra da canção, como é possível verificar na fotografia seguinte. É de referir que na entoação da canção as crianças utilizaram os microfones individuais, já apresentados na descrição das atividades referentes à expressão oral.

As crianças conseguiram cantar utilizando a memória, com controlo progressivo da melodia, da estrutura rítmica e da respiração, recorrendo ao pictograma como ponto de referência, à exceção das crianças que continuamente se negavam a exporem-se em grande grupo, o António e o Paulo.

Com esta atividade desenvolvemos a competência em Línguas (p. 9) na medida em que verificamos se as crianças eram capazes de “utilizar as palavras que aprenderam recentemente observando uma fotografia” e a competência em Educação Artística e Tecnológica (p. 9) quando verificamos se as crianças eram capazes de “Cantar utilizando a memória, com controlo progressivo da melodia, da estrutura rítmica e da respiração”, “Reproduz a melodia e o ritmo quando canta” e “Utilizar a percussão corporal para marcar a pulsação”. A exploração do cartaz interativo permitiu realizar novamente integração curricular entre Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Expressão Artística.



3.2.9. Exploração da Maqueta da praia

Com a maqueta contribuímos para o desenvolvimento da meta 26 “No final da educação pré-escolar, a criança identifica algumas profissões e serviços no seu meio familiar e local, ou noutros que conheça” (Domínio de conhecimento do ambiente natural e social) e 35 “No final da educação pré-escolar, a criança usa e justifica algumas razões de práticas de higiene corporal, alimentar, saúde e segurança (exemplos: lavar as mãos antes das refeições e sempre que necessário, lavar os dentes, lavar os alimentos que se consomem crus, evitar o consumo excessivo de doces e refrigerantes, ir periodicamente ao médico, caminhar pelo passeio, atravessar nas passadeiras, respeitar semáforos, cuidados a ter com produtos perigosos)” de Conhecimento do Mundo.

Na terceira intervenção ocupamo-nos com os cuidados a ter com o sol e como agir com segurança na praia e baseamo-nos num dos pilares do Modelo Reggio Emilia, “o espaço como terceiro educador”, tendo por base uma das estratégias citadas por Oliveira-Formosinho, 2007 (p. 101), “a inclusão do *atelier* como espaço privilegiado para o desenvolvimento de múltiplas formas de expressão – as “cem linguagens”, na escuta atenta da criança, na documentação pedagógica dos processos e produtos das experiências de aprendizagem”.

“No *atelier* a criança pode explorar com as mãos e com a mente, utilizando diversas técnicas de expressão e exploração dos materiais, educando a sensibilidade estética” (Vecchi, 1998a citado por Oliveira-Formosinho, 2007, p. 104). “Neste local trabalha diariamente um ateliarista que apoia a criança na utilização das “cem linguagens”: palavras, gestos, debates, mímica, movimento, jogos dramáticos, música, etc. (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 104). Estas formas de expressão “permitem às crianças representar as observações, as ideias, as memórias, os sentimentos e os conhecimentos que vão construindo sobre a realidade que as rodeia e, desta forma, construir e produzir cultura” (idem).

Neste caso, o ateliarista interpretou o papel de um nadador-salvador, vestindo a farda desta profissão, promovendo um jogo de papéis e experiências ricas e motivadoras para as crianças, como é possível verificar na fotografia ao lado. E o novo *atelier* apresentado permitiu



que todas as crianças pudessem contactar com a areia, a água, os guarda-sóis, os protetores solares, as bandeiras e bonecos representativos da figura humana (materiais disponíveis na maqueta) e ainda pudessem por à prova as suas múltiplas formas de expressão e explorar a compreensão das suas experiências. Todas as crianças estiveram envolvidas ativamente na atividade, mostrando as suas competências e usufruindo da igualdade de oportunidades (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 97).

A maqueta representativa da praia é uma “atividade de integração” que “leva o aluno a mobilizar adquiridos que foram objetos de aprendizagem em separado, dando-lhes sentido”, nomeadamente os cuidados a ter com o sol e a sinalética das bandeiras. No entanto, utilizamos esta atividade também como “atividade de avaliação” (Barreira & Moreira, 2004, p. 29). Na fotografia a seguir pode-se observar a maqueta utilizada e na tabela os vários descritores envolvidos na experiência de aprendizagem visto esta ser uma atividade avaliativa.



A exploração da maqueta foi realizada numa mesa, que funcionava à semelhança da televisão como um novo cantinho ou melhor um novo *atelier*, com a mediação do nadador-salvador dos pequenos grupos que por lá passaram. Ao observarmos as crianças, conseguimos observar a mobilização de conhecimentos promovidos pelas várias atividades realizadas anteriormente, nomeadamente o visionamento e exploração de vídeos relativos à sinalética das bandeiras e outro que enumerava cuidados a ter com o sol. As crianças colocavam o chapéu e os óculos de sol e fingiram aplicar protetor solar nos bonecos. Fingiam que estavam a beber água e a comer fruta e bolachas. A única coisa que não indicaram diretamente foi o facto de se dever evitar as horas de maior calor.

Competência	Descritor	Indicador
Competência Científica e Tecnológica (p. 9)	Conhecer cuidados de saúde e higiene, compreendendo a sua necessidade (ao ar livre e na praia).	Indica que se deve evitar horas de maior calor.
		Coloca o chapéu e óculos de sol nos bonecos, utiliza o guarda-sol.
		Finge aplicar protetor nos bonecos.
		Finge que estão a beber água ou a comer uma peça de fruta.
	Identificar profissões existentes na praia, saber a sua função.	Reconhece o nadador-salvador.
		Indica regras ou cuidados referidos por este.
		Sabe que a bandeira xadrez significa que a praia está por algum tempo sem vigilância do nadador-salvador, por isso deixa o boneco na areia.
		Sabe que a bandeira verde significa que se pode nadar, por isso coloca o boneco na água e finge que está a nadar.
		Sabe que a bandeira amarela significa que só nos podemos molhar, por isso põe o boneco na água e tira.
		Sabe que a bandeira vermelha significa perigo, por isso fica com o boneco na areia.
Competência em Línguas (p. 9)	Descrever ações.	Descreve as ações que efetua com os objetos que dispõe na maqueta.

Quadro 4 – Competências, descritores e indicadores envolvidos na atividade de avaliação promovida pela exploração da maqueta da praia



Tinham ainda de “Reconhecer profissões existentes na praia, saber a sua função”, já reconheciam o nadador-salvador, pois eu estava vestida com a farda e foi a primeira coisa que disseram quando chegaram à sala e sabiam o significado das cores de todas as bandeiras, facto que pude verificar através daquilo que faziam com os bonecos. No entanto, o João apesar de saber o significado das cores das bandeiras, queria por o boneco sempre dentro de água, fosse que bandeira fosse, dizia “é só um bocadinho” e aí o nadador-salvador alertava e fazia o salvamento. O comportamento do João não é negativo, pois não é todos os dias que se pode estar em contacto com areia e água na sala de atividades.

A exploração deste recurso permitiu por um lado desenvolvermos a competência Científica e Tecnológica (p. 9) em que a temática foi explorada oralmente através de diferentes recursos (vídeos, poster e jogo) facto que requiere a interação verbal, a expressão e a compreensão, por isso avaliamos a competência em Línguas (p. 9) utilizando a ação e descrição das ações das crianças durante a exploração da maquete. Existindo novamente integração curricular entre estas duas competências.

No desenvolvimento da atividade poderia ter dado mais tempo às crianças para explorarem a maquete e reduzido o número de crianças, para assim poderem disfrutar de todos os elementos presentes no recurso, uma vez que é raro elas terem uma oportunidade como esta na sua sala de atividades.

3.2.10. Canção “Lá vem o sol”

Esta atividade permitiu contribuir para a meta 27 “No final da educação pré-escolar, a criança canta canções utilizando a memória, com controlo progressivo da melodia, da estrutura rítmica (pulsação e acentuação) e da respiração” (Domínio de expressão musical) de expressão musical e para a meta 36 “No final da educação pré-escolar, a criança recita poemas, rimas e canções” (Domínio de compreensão de discursos orais) de linguagem oral e abordagem à escrita.

Ensinamos às crianças uma canção adaptada do *youtube*, com é possível verificar na fotografia. Para apresentamo-la reunimo-nos na manta com as crianças em grande grupo, lemos a letra da canção e depois cantamo-la. Para ensinar a canção às crianças entoamos três versos de cada vez e pedimos que as crianças repetissem de seguida, posteriormente cantamos duas vezes a canção completa com as crianças e repetimos essa tarefa sempre que pertinente durante cada dia, para que a memorizem mais facilmente.



Observamos que as crianças memorizaram a canção e reproduziram a melodia e o ritmo quando cantavam, à exceção do Rodrigo, da Margarida, do Paulo, do Miguel, do Tiago e do António. Este facto deveu-se às expectativas depositadas pelas crianças na

canção, pois umas gostaram outras nem tanto, assim, as que achavam a canção bonita aplicavam-se na sua aprendizagem, enquanto que as outras, mesmo solicitando, não cantaram a canção integralmente com facilidade.

Esta atividade permitiu desenvolver a competência Artística (p. 9) e a competência em Línguas (p. 9), existindo novamente integração curricular.

Poderíamos ter ajudado na memorização da canção utilizando gestos durante a entoação da canção, também enriquecendo a atividade.

Em síntese, na página seguinte apresentamos uma tabela com registo da avaliação do desempenho de cada criança relativamente às metas de aprendizagem no conjunto das intervenções pedagógicas realizadas no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada I (Legenda: C/MtFa – Com muita facilidade; C/Fac – Com facilidade C/Dif – Com dificuldade C/MtDi – Com muita dificuldade N/obs – Não Observado).

Área	Metas	Joana	Elsa	João	Rodrigo	Patrícia	Sara	Rui	Pedro	Micaela	Margarida	Júlia	Ana	Rita	Paulo	Miguel	Tiago	António
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	12	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	N/obs	N/obs	C/Fac	N/obs	C/Fac	N/obs	N/obs	C/Fac	N/obs
	13	C/Fac	N/obs	C/Dif	C/MtFa	N/obs	C/MtFa	N/obs	C/Fac	N/obs	N/obs	C/MtFa	C/Fac	C/MtFa	C/Fac	N/obs	C/MtFa	C/MtDi
	26	N/obs	N/obs	C/Fac	N/obs	N/obs	C/Dif	C/Fac	C/Fac	N/obs	N/obs	C/Dif	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs
	27	N/obs	N/obs	C/Fac	N/obs	N/obs	C/Dif	C/Fac	C/Fac	N/obs	N/obs	C/Dif	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs
	28	C/Fac	N/obs	C/Dif	C/Fac	N/obs	C/MtFa	N/obs	C/Fac	N/obs	N/obs	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	N/obs	C/Fac	N/obs
	29	C/Fac	N/obs	C/Fac	C/Fac	N/obs	C/Fac	C/Fac	C/Fac	N/obs	N/obs	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	N/obs	C/Fac	N/obs
	31	C/Fac	N/obs	C/Fac	C/Fac	N/obs	C/Fac	C/Fac	C/Fac	N/obs	N/obs	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	N/obs	C/Fac	N/obs
	32	C/Fac	N/obs	C/Dif	C/Fac	N/obs	C/MtFa	N/obs	C/Fac	N/obs	N/obs	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	N/obs	C/Fac	N/obs
	35	C/Dif	C/Dif	C/Dif	N/obs	C/Dif	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	N/obs	C/Fac	C/Dif	C/Fac	C/Dif	C/Dif	C/Dif	C/Dif
	36	C/Fac	N/obs	C/Fac	N/obs	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	N/obs	N/obs	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac
Conhecimento do Mundo	4	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/MtFa	N/obs	C/MtFa	N/obs	C/MtFa	C/MtFa	C/MtFa	C/MtFa	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	N/obs
	11	C/Dif	N/obs	C/Dif	C/Dif	N/obs	C/Fac	N/obs	C/Dif	N/obs	N/obs	C/Dif	C/Dif	C/Dif	C/Dif	N/obs	C/Dif	N/obs
	26	C/Fac	N/obs	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	N/obs	N/obs	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	N/obs
	35	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	N/obs	C/Fac	N/obs	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	N/obs
Matemática	22	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	C/Fac	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	C/Fac	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	
Exp. Dramática	10	C/Fac	N/obs	C/Fac	C/Fac	N/obs	C/Fac	C/Fac	C/Fac	N/obs	N/obs	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	N/obs	C/Fac	N/obs

Quadro 5 – Registos do desempenho das crianças relativamente às metas de aprendizagem promovidas nas atividades descritas

O quadro 5 mostra quais as metas trabalhadas durante o desenvolvimento das experiências de aprendizagem ao longo das práticas pedagógicas com o grupo da educação pré-escolar, assim de uma forma global vou enumerar algumas observações tiradas da informação disponível da tabela.

No que diz respeito a linguagem oral e abordagem à escrita foram trabalhadas metas quer do domínio de reconhecimento e escrita de palavras, quer do domínio de compreensão de discursos orais e interação verbal, havendo mais metas trabalhadas no segundo domínio desta área.

Relativamente ao domínio de reconhecimento e escrita de palavras foram desenvolvidas atividades com o objetivo de desenvolver aprendizagens no âmbito da meta 12 referente à utilização de materiais de escrita e a meta 13 que prevê a escrita do nome por parte das crianças. Estas metas foram desenvolvidas durante a realização do mini projeto inserido na semana intensiva relativo à produção do jornal de turma, por isso só participaram os alunos que mostraram interesse pela atividade. De entre estes mostraram facilidade no contorno das letras registadas na notícia, no entanto cada um tinha de escrever o seu nome sem recorrer ao contorno de letras, utilizando uma ponta de feltro como instrumento de escrita, assim verificamos que o Rodrigo, a Sara, a Júlia, a Rita e o Tiago escreveram o seu nome com muita facilidade desenhando os grafismos de uma forma perceptível e na ordem correta, já o Pedro e a Ana realizaram com facilidade a tarefa, pois escreveram o seu nome com as letras em espelho e desordenadas, no caso do João os seus grafismos não eram perceptíveis e registou letras que não faziam parte do seu nome.

Quanto ao domínio de compreensão de discursos orais e interação verbal foram realizadas atividades que contribuíram para o desenvolvimento de 8 metas.

Assim, relativamente às metas 26 e 27, que requeriam a colocação e perguntas do interesse da criança e a resposta a perguntas com vista à verificação da compreensão das crianças e que foram observadas aquando da visita do locutor de rádio, observamos que só quatro crianças participaram no diálogo, o João, o Pedro e o Rui, que intervieram com facilidade mas nem sempre dentro do contexto, a Sara tentou participar mas mostrou dificuldade em formular uma questão, facto que devia ter sido considerado no andamento das intervenções pedagógicas.

A meta 28 requereu o relato e recriação de experiências e papéis, facto observado durante várias atividades, nomeadamente nos momentos de acolhimento, na partilha da utilização ou não dos meios de comunicação identificados, na construção das

notícias, na utilização dos microfones e na exploração da televisão. Assim, verificamos que, de entre o grupo de crianças, a Sara era a que mostrava maior facilidade em conseguir o requerido, enquanto que a Joana, o Rodrigo, o Pedro, a Júlia, a Ana, a Rita, o Paulo e o Tiago o faziam com alguma facilidade, já o João tinha muita dificuldade em exprimir de modo compreensível as suas experiências.

No que respeita às metas 29 e 31 que requerem a descrição de acontecimentos, objetos, ações e narração de histórias, estas foram desenvolvidas durante a exploração do *poster* e da televisão, tendo constatado que a maioria das crianças eram capazes de o fazer com facilidade, no entanto algumas crianças faltaram durante o período de realização dessas atividades daí não terem sido observadas.

A meta 32 foi alvo de desenvolvimento em todas as atividades que requeriam a expressão oral das crianças, pois pretendíamos saber se eram capazes de partilhar informação através de frases coerentes, sendo que o observado foi ao encontro com o observado no desenvolvimento das metas 29 e 31 a cima descritas.

As metas 35 e 36 andaram de mãos dadas, pois a primeira requer a utilização de vocábulos novos nos diálogos e a segunda o recitar de poemas, rimas e canções, uma vez que a meta 36 visava reforçar a meta 35, só a partir deste reforço foi possível verificarmos a utilização das nomeações das profissões dos meios de comunicação em causa.

Relativamente a conhecimento do mundo foram desenvolvidas atividades que no âmbito da integração curricular com o domínio de compreensão de discursos orais e interação verbal promoveram aprendizagens com vista à aquisição da meta 4 que ambiciona que as crianças identifiquem elementos conhecidos numa figura, da meta 11 que implicava a identificação de meios de comunicação, a meta 26 que visava a identificação de profissões, e a meta 35 que estava relacionada com o conhecimento de regras de segurança e saúde na praia e com a exposição solar.

Assim verificamos que a generalidade das crianças conseguiu identificar com facilidade no *poster* das estações do ano elementos conhecidos, sendo que o Rodrigo, a Sara, o Pedro, a Micaela, a Margarida e a Júlia destacaram-se por o fazerem com muita facilidade. Visto que o conceito de meios de comunicação não é referenciado no dia-a-dia no contexto familiar e escolar, as crianças mostraram dificuldade em identificar os objetos presentes na sala de atividades com este fim. No entanto, com a exploração do tema ao longo da semana foram compreendendo o que são, quais são e para que servem, acabando por os identificar com facilidade; o mesmo aconteceu com o conhecimento

das designações das profissões dos meios de comunicação. Já quanto às aprendizagens defendidas pela meta 35 as crianças foram retendo informação presente em recursos audiovisuais e depois identificando, relatando e agindo com os objetos da maquete de acordo com as regras de segurança e saúde a ter na praia e com a exposição solar com facilidade.

Quanto à meta 22 de aprendizagem referente a matemática, que exigia o uso da linguagem relacionada com o tempo na sequenciação de acontecimentos familiares, pudemos verificar que as duas crianças que se disponibilizaram para a execução desta tarefa precisavam de tempo para pensar, mas faziam-no com facilidade, as crianças que depois apresentavam o texto para a notícia tinham de confirmar a sequência das atividades realizadas durante cada dia.

Quanto à meta 10 de expressão dramática, conferimos que todas as crianças que mostraram interesse em explorar a televisão entraram de uma forma ou de outra no faz-de-conta pretendido com facilidade, recorrendo a figuras da garagem (animais e transportes terrestres) e a adereços e ações que veem desempenhar na televisão.

Síntese

Neste capítulo procedemos a uma caracterização breve do meio e da instituição, do grupo de crianças e da sala de atividades, e ilustramos a forma como foi promovida a comunicação oral na ação pedagógica desenvolvida com o grupo de crianças de 4 anos da educação pré-escolar, a partir de um conjunto de atividades selecionadas de outras que se relacionam diretamente com o desenvolvimento da comunicação oral, esclarecendo o modo de trabalho adotado em cada caso, a utilização do espaço da sala e a importância dos recursos visuais (interativos ou não), de objetos reais/maquetas representativas da realidade, da integração do meio, de elementos cénicos e de adereços e canções, com vista à exploração de competências a nível da comunicação oral em idade pré-escolar.

No processo, procurámos analisar as aprendizagens promovidas por essas atividades a nível da compreensão e expressão oral, refletindo sobre o modo como poderíamos ter melhorado esse processo.

Capítulo IV – A ação Educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Introdução

De acordo com a temática deste relatório de estágio tivemos de desenvolver experiências de aprendizagem que permitissem analisar a importância da organização de oficinas de expressão oral para o desenvolvimento comunicacional; e discutir a relevância do trabalho com diferentes tipologias textuais para a compreensão das intencionalidades comunicativas.

Relembremos que o desenvolvimento da comunicação oral assume naturalmente repercussões a nível da aprendizagem da escrita. Deste modo, o aprofundamento de competências de comunicação a nível da compreensão e da expressão oral assume grande relevância em todo o processo de ensino-aprendizagem, visto que o domínio da língua potencia a aprendizagem nas diferentes áreas curriculares de uma forma transversal.

À semelhança do que aconteceu na Educação Pré-Escolar, a recolha de dados realizou-se por meio de a consulta dos documentos Projeto Educativo de Escola, Projeto Curricular de Turma, a observação de momentos de lecionação, anotações constituintes de diário de bordo e gravações áudio-vídeo.

Também pode ser consultada a ação educativa no âmbito das outras áreas do currículo do 1.º ciclo do ensino básico, consultando o Anexo B.

4.1. Caracterização do contexto

4.1.1. Caracterização breve da instituição e do meio

A unidade orgânica da Escola Básica Integrada Roberto Ivens (EBI) é constituída por seis estabelecimentos de ensino onde se inclui o núcleo em que realizamos a PES II o qual possui um corpo docente formado por quatro educadoras, sete professores do 1.º ciclo, uma professora de apoio ao pré-escolar, uma professora de apoio ao 1.º ciclo, uma professora de ensino especial, um professor de educação física, uma professora de inglês, cinco funcionários efetivos e cinco funcionários do programa Formar, Inserir e Ocupar Socialmente (FIOS).

Importa referir que, tal como nas de outras freguesias, esta EBI apresenta uma grande heterogeneidade social, económica e cultural das famílias. Foram detetados,

inclusive, nos agregados familiares das crianças que frequentam o núcleo em apreço e nos restantes estabelecimentos de ensino desta EBI, problemas de várias naturezas: alcoolismo, comportamentos desviantes, desemprego, droga e instabilidade familiar. Por este motivo, existem 634 alunos carenciados do 1.º ciclo, distribuídos pelas várias instituições que beneficiam da Ação Social Escolar (ASE) que comparticipa manuais e materiais escolares, transportes e refeições.

Ainda, as transformações no seio da estrutura familiar, como o aumento do número de mulheres empregadas, as exigências que o mundo do trabalho acarreta e o afastamento geográfico em relação à residência e ao local de trabalho, são alguns fatores que contribuem para uma fraca participação dos pais no processo educativo dos filhos, cabendo fundamentalmente à escola o papel de implementar e desenvolver ações de caráter educativo e social. Em horário pós-letivo os alunos ficam na companhia de familiares, empregadas domésticas ou em ATLS.

Devido à localização do núcleo em que realizámos a PES II, existia uma grande diversidade de recursos sociais muito próximos da escola, nomeadamente, a Junta de Freguesia, a Casa do Povo, o Centro de Saúde, a Igreja da Nossa Senhora de Livramento, as Quintas das Laranjas e os solares, que se afiguram como potenciais parceiros da escola. Na periferia da freguesia existia um supermercado e os bombeiros.

4.1.2. Caracterização da sala de aulas

A sala de aula encontrava-se bem iluminada, sob a forma de luz natural, projetada por três grandes janelas. As mesas da sala estavam dispostas como se vê no desenho da planta, com as observações verificamos que havia comodidade suficiente para as crianças realizarem o seu trabalho.

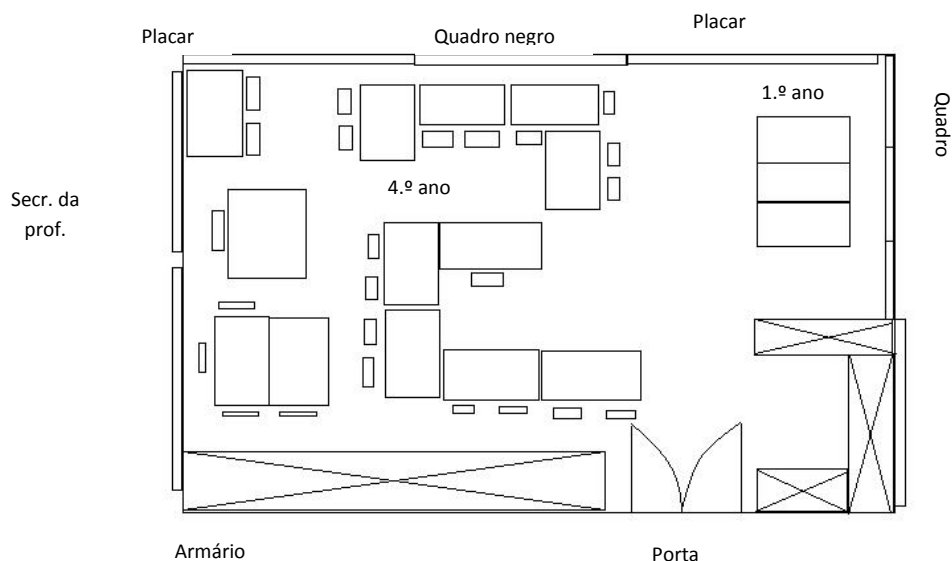


Figura 3 – Planta da sala de aulas

A sala continha dois quadros negros, um destinado ao grupo que estava a nível do quarto ano e outro destinado às alunas com NEE, quatro placares de cortiça junto aos quadros, que serviam para afixar materiais; existiam cartazes na sala referentes a alguns conteúdos gramaticais e matemáticos. Além destes cartazes informativos, existiam modelos que podíamos trabalhar na Matemática: o relógio, o calendário e a fita métrica. A sala possuía muitos armários de arrumação, inclusive cacifos onde os alunos podiam guardar os seus cadernos e os seus manuais.

Relativamente aos elementos decorativos da sala, existiam nas paredes letras em placas de esponja e autocolantes de animais no armário. Os materiais de sala de aula encontravam-se bem conservados e etiquetados e estavam ao alcance dos alunos. Existia ainda um lava-loiça que possibilitava a higiene dos alunos quando realizassem atividades ligadas à expressão plástica.

4.1.3. Caracterização da turma

A turma do 4.º ano era composta por dezoito alunos, seis do sexo masculino e doze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos. Destes dezoito alunos, dezassete estavam matriculados pela primeira vez e uma pela segunda vez (a Cláudia), existindo assim uma repetente na turma.

Segundo o Projeto Curricular de Turma (PCT), em termos de conhecimentos, quinze alunos detinham o perfil de aprendizagens exigidas para o quarto ano de escolaridade e, por este motivo, trabalhavam os programas curriculares previstos para o

mesmo ano. Quatro destes quinze alunos (o André, a Cláudia, a Cátia e o César) revelavam um ritmo de aprendizagem mais lento, necessitando de um trabalho mais individualizado (p. 5).

Existiam ainda três alunas que se encontravam no Regime Educativo Especial e que beneficiavam diariamente de apoio especializado pela docente de Ensino Especial.

Uma destas alunas, a Marta, apresentava um défice cognitivo, manifestando dificuldades a nível espaço-temporal, de motricidade fina e de capacidade de atenção/concentração. Por conseguinte, necessitava de um trabalho muito sistemático em todas as áreas curriculares, de estimulação constante para fixar e manter a atenção/concentração, de motivação para a realização das atividades/tarefas e de um acompanhamento individualizado e constante na consecução das mesmas.

Por seu turno, a Micaela, segundo o relatório produzido pela professora de Ensino Especial, apresentava um desenvolvimento global na faixa “muito inferior-inferior”, ou seja, inferior ao esperado para a idade, quer ao nível do processamento da linguagem, do raciocínio verbal e da aprendizagem verbal, quer ao nível do processamento visual, da manipulação de estímulos visuais e da aprendizagem não-verbal.

A Roberta, como as anteriores, necessitava de um trabalho muito sistemático pois manifestava dificuldades a nível da capacidade de atenção/concentração e de memorização, o que comprometia a sua aprendizagem e, conseqüentemente, o seu rendimento escolar.

No que diz respeito ao comportamento, esta era uma turma um pouco agitada, com tendência para estabelecer conversas paralelas entre pares. Por vezes, surgiam alguns conflitos que, na sua generalidade, aconteciam mais no recreio do que em sala de aula.

Apesar de esta ser uma turma que necessitava de ser chamada à atenção pelas questões supramencionadas, é uma turma motivada e empenhada para a aprendizagem. No entanto era necessário direcionar o assunto para a temática que estava a ser tratada, porque tinham a tendência de dispersar, falando de assuntos não relacionados com o tema em estudo.

Por último, no que diz respeito ao ritmo e à organização de trabalho, existiam algumas disparidades, pois, se a maior parte dos alunos conseguia terminar as tarefas solicitadas em tempo útil, os outros necessitavam de mais tempo e mais estímulo para as efetuarem, fato registado durante a observação da turma. Era o caso da Cláudia, do

César e do Miguel, que apresentavam um grau de distração maior, logo levavam mais tempo na execução das atividades/tarefas, inclusive na realização das fichas de avaliação. No entanto, no decorrer das intervenções quem se distraía mais frequentemente era o César.

Segundo a professora titular de turma, apesar de estes alunos terem um rendimento escolar satisfatório, os resultados obtidos nas suas fichas de avaliação eram negativos.

Considerando as características desta turma, a promoção de experiências de aprendizagem que visassem a comunicação oral funcionaram como um elo de ligação entre as alunas que se encontravam no regime educativo especial, pois puderam ouvir as temáticas, conteúdos e resultado dos trabalhos dos colegas que frequentam o 4.º ano, permitindo a integração social das alunas em algumas das experiências de aprendizagem ou no trabalho de certos conteúdos.

Os alunos do 4.º estavam motivados e empenhados para a aprendizagem, por isso não existiram grandes constrangimentos na realização das experiências de aprendizagem a desenvolver em português recorrendo à integração curricular da expressão dramática.

O comportamento da turma permitiu ainda explorar o planeamento da expressão oral aquando das suas participações em resposta a questões, colocação de perguntas e dificuldades, pois os alunos tinham a tendência de fugir aos conteúdos e temáticas que estivessem a ser tratadas e em consequência conversavam paralelamente, assim o processo de estruturação do discurso oral fê-los perceber que tinham de selecionar a informação apropriada e organizá-la de uma forma coerente para depois se exporem dentro do contexto pretendido.

4.2. Promovendo a comunicação oral no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Durante a PES II cada estagiário interveio 5 vezes, 2 dias e meio repetidos em quatro semanas (10 dias) e uma semana intensiva. À semelhança do que apresentamos na descrição de experiências de aprendizagem da PES I, selecionamos as atividades relativas à área de Português e outras que apesar de não serem da área relacionam-se diretamente com essa. É de salientar que desenvolvemos experiências de aprendizagem

que cobriam todas as áreas do currículo do 1.º ciclo do ensino básico, mas destacamos estas por estarem relacionadas com a temática do relatório de estágio.

Datas de intervenções	Temáticas/ Conteúdos	Experiências de aprendizagem
14 a 16 de outubro de 2013	Os sismos e os incêndios; notícia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diálogo sobre precauções a ter na prevenção de incêndio em casa. ▪ Observação de rótulos e análise do significado de símbolos que advertem para o perigo de produtos. ▪ Visionamento do vídeo “Tinoni e os sismos” com guião de exploração. ▪ Leitura e exploração de uma notícia. ▪ Produção de uma notícia. ▪ Ilustração de notícia (alunas do 1.º ano) ▪ Evacuações comandadas por bombeiro em caso de sismo e incêndio; reflexão. ▪ Locução da notícia produzida (integrando alunas do 1.º ano).
28 a 30 de outubro de 2013	Texto informativo, banda desenhada, graus dos adjetivos; o passado nacional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura e compreensão oral de uma banda desenhada relativa às invasões romanas na Península Ibérica. ▪ Leitura e interpretação de um texto informativo e exploração da sua estrutura. ▪ Produção escrita de um texto informativo a partir de um mapa conceptual. ▪ Revisão do texto informativo produzido. ▪ Leitura de uma prancha de banda desenhada e identificação da sua estrutura através de um cartaz interativo. ▪ Produção de uma prancha a partir de um texto narrativo, utilizando balões e legendas disponíveis numa folha à parte. ▪ Revisão da prancha construída. ▪ Realização do jogo “Os graus dos adjetivos”
11 a 15 de novembro de 2013	Interpretação de texto, discurso direto e indireto, palavras simples e compostas; o passado nacional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Visionamento de um excerto de “Era uma vez um rei” com guião de exploração. ▪ Leitura de texto narrativo “Uma aventura no tempo” e realização de ficha de interpretação. ▪ Identificação de marcas de discurso direto e indireto no texto. ▪ Exploração da canção “O conquistador” de um excerto “Era uma vez um rei”. ▪ Exercícios de identificação de palavras simples e compostas; classificação. ▪ Diálogo sobre preservação de monumentos. ▪ Escrita de texto conversacional ou dramático acerca de um evento histórico estudado. ▪ Dramatização de excertos históricos.

25 a 27 de novembro de 2013	Carta, interpretação e produção textual, os modos verbais; o passado nacional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Visualização de um excerto de “Era uma vez um rei” com guião de exploração. ▪ Interpretação de texto de carta ficcional remetida por D. Sebastião (através de um guião). ▪ Produção de carta de resposta a D. Sebastião. ▪ Dramatização de eventos narrativos presentes na carta de D. Sebastião. ▪ Compreensão oral dos modos verbais através de um cartaz. Exercícios de identificação de modos verbais em frases e escolha do modo apropriado em frases dadas.
9 a 11 de dezembro de 2013	Revolução 25 de abril, democracia, símbolos nacionais; pronomes pessoais, convite, debate; ensaios para a festa de natal.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Visualização dos vídeos “A revolução de 25 de abril” e “A construção da democracia” e registo de informação através do guião de exploração. ▪ Leitura do texto de apresentação do musical “Broas de mel” e sua interpretação oral. ▪ Pensamento e registo de prós e contras numa tabela quanto ao abate de árvores no Natal; debate através da apresentação da informação registada pelos alunos. ▪ Identificação de pronomes pessoais e determinantes em versos das canções do musical. ▪ Produção de convite para a festa de Natal. ▪ Ensaio de coreografias do musical “Broas de mel”.

Quadro 6 – Atividades desenvolvidas no âmbito de português e outras relacionadas

Destas intervenções, destacamos na tabela abaixo as experiências de aprendizagem que descreveremos e analisaremos no âmbito da problemática deste relatório de estágio, o desenvolvimento da comunicação oral, apresentando-as organizadas segundo os seus contributos para a expressão e a compreensão oral.

Expressão Oral	Compreensão oral
-----------------------	-------------------------

<p>Locução da notícia construída (integrando alunas do 1.º ano) Diálogo sobre preservação de monumentos Dramatização de eventos históricos produzindo as intervenções orais de cada personagem</p>	<p>Visionamento do Vídeo “Tinoni e os sismos” e guião de exploração. Evacuações comandadas por bombeiro em caso de sismo e incêndio Visionamento de excertos “Era uma vez um rei” com guião de exploração Ilustração de notícia (alunas do 1.º ano) Expressão corporal de eventos narrativos presentes na carta de D. Sebastião através da audição da sua leitura e vocalização de sons do meio ambiente</p>
--	--

Quadro 7 – Atividades de comunicação oral desenvolvidas no 1.º ciclo do ensino básico

4.2.1 Locução da notícia construída (integrando alunas do 1.º ano)

A construção e locução da notícia permitiram desenvolver aprendizagens na área curricular de português, trabalhando para as metas 16.5 “Redigir textos, utilizando mecanismos de coesão e coerência adequados: retomadas nominais; adequação dos tempos verbais; conectores discursivos” e 22.6 “Identificar e corrigir os erros de ortografia e de pontuação” (de leitura e escrita); e a meta 4.1 “Adaptar o discurso às situações de comunicação e à natureza dos interlocutores” (de oralidade); já na área de expressão dramática contribuimos para a meta intermédia da meta final 4, a meta 4.6 “O aluno utiliza, em atividades dramáticas e projetos de teatro, objetos com diferentes funções (indutores, adereços e formas animadas), distinguindo-as e nomeando-as”.

Essa tipologia textual, a notícia, foi trabalhada pela primeira vez, por isso partimos da exploração de um exemplo deste tipo de texto informativo para analisarmos a estrutura deste texto informativo. Os alunos perceberam o que cada uma das partes constituintes da notícia continha e procederam à produção da notícia numa ficha que continha a estrutura da notícia e as perguntas que cada parte tinha de responder, fazendo assim uma planificação e a produção, escolhendo um acontecimento vivenciado pela turma ou imaginando uma ocorrência de um incêndio ou sismo, para que explorassem os conteúdos abordados em Estudo do Meio. Assim surgiram notícias relativas, por exemplo, à visita de um bombeiro à nossa sala, à ocorrência de incêndios por diferentes motivos e até sobre o término de namoro entre dois alunos da turma.

Segundo Bygate (1987, citado por Cassany, Luna & Sanz, 1998), a aprendizagem da expressão oral requer a prossecução de um conjunto de etapas que se interrelacionam: a planificação (da informação a ser transmitida e da interação), a seleção (do léxico, das frases e recursos) e a produção (facilitação e compensação de informação em conformidade com a correção linguística), e isso implica um trabalho sistemático e refletido por meio de oficinas de expressão oral.

Verificamos que havia alunos que cometiam muitos erros ortográficos na produção de texto e que ao reverem-no uma vez não eram capazes de os identificar para os corrigir, nomeadamente, a Ana, com maior frequência, mas a Érica, o André e o Simão também tinham de melhorar a sua ortografia. Havendo a necessidade de se ter em atenção esse facto nas intervenções futuras.

Na notícia apresentada na caixa de texto a baixo pode-se verificar que a aluna tentou recorrer a retomas nominais (estagiárias e elas), utilizando corretamente os tempos verbais (o presente e o pretérito perfeito) no entanto não recorre a conectores discursivos, produzindo por isso frases simples, mas que estabelecem ideias com coerência.

Para fazerem a produção oral, propusemos a apresentação das notícias num ambiente de simulação em que os alunos vestiam a pele de pivô de telejornal e apresentavam a sua notícia atrás de uma televisão, com um microfone, como é possível visualizar na fotografia, em que os espectadores eram os colegas de turma, a professora e as estagiárias, integrado assim competências da área de educação e expressão dramática.



Há estagiárias na nossa sala

As estagiárias (...) pediram para vir dar aulas para a nossa sala no 1.º período.

Elas estão a dar-nos boas aulas, a ensinar, a trazer cartazes e outras coisas engraçadas. As senhoras gostam de pensar, de ensinar a trabalhar e gostam de crianças.

Elas estão aqui porque é um estágio. São muito boas e bonitas mais a professora (...).

Com o desafio proposto percebemos que os alunos tinham necessidade de ter a notícia escrita à sua frente e que a maioria se limitava a lê-la, sem entrar no jogo

dramático pretendido, apesar de terem um cenário e um adereço (um microfone). Fragateiro (1992, p. 35) vê na expressão dramática uma possibilidade de a criança se “por em ação” física, emotiva e intelectualmente, por meio de linguagem verbal e não-verbal, expressa, neste caso em palavras, utilização de objetos e movimentos corporais.

Referimos que os pivots recorrem à leitura da notícia de uma forma segmentada, lendo a notícia e olhando para a câmara durante uns momentos, portanto tinham de o fazer e olhar para os seus espectadores. Este comportamento implica o desenvolvimento da competência prosódica explicada por Silva *et al.* (2011, p. 21 e 22) como a capacidade de conferir ênfase, delimitar frases e desfazer ambiguidades sintáticas.

Verificamos que a Cátia leu a sua notícia silabicamente, facto que dificultou a transmissão da informação da notícia e a atenção do espectador porque não teve em conta a necessidade de interagir com os interlocutores; já o Luís foi capaz de ler o texto conforme faz um *pivot*, no entanto nunca contactou visualmente com os espectadores; mas com o decorrer das apresentações e observações dos colegas três alunas distinguiram-se, a Madalena, a Maria e a Érica, porque foram expressivas e adequadas em termos de entoação das frases, mas também porque levantavam os olhos da folha que continha a notícia e chamavam a atenção dos espectadores por intermédio do seu olhar.

O André foi um dos alunos que melhor disfrutou do percurso que envolveu a planificação e a apresentação da sua notícia, pois tivera dificuldade em organizar a informação que queria transmitir, não conseguia organizar um discurso sintaticamente coerente. Depois ao repensar as informações que queria transmitir, melhorou a sua planificação e ao ler a notícia para os colegas notou-se diferença na sua convicção, assim pareceu-nos que com esse processo percebeu a estrutura desta tipologia textual e sua função, sem recorrer a descrições muito longas e pormenorizadas que o estavam a atrapalhar.

Com esta experiência de aprendizagem conseguimos que alunos dessem utilidade prática ao texto produzido por eles próprios e compreendessem através da sua vivência a sua função na realidade, utilizando o jogo dramático e trabalhando ao mesmo tempo a competência pragmático-discursiva, também explicitada por Silva *et al.* (2011, pp. 22-23).

No desenvolvimento desta experiência de aprendizagem tivemos dificuldade em gerir o tempo para que os alunos conseguissem usufruir de todas as aprendizagens envolvidas (pois como aqui aconteceu não tiveram tempo para interiorizar a sua notícia,

facto que pode ter influenciado o seu desempenho na produção oral), por isso deixamos decorrer a produção oral de cada aluno para observarem a partir dos colegas aquilo que se requer na expressão oral de um texto informativo, conseguindo assim gerir essa dificuldade.

4.2.2. Diálogo sobre preservação de monumentos

Com este diálogo tencionávamos contribuir para o desenvolvimento das metas 5.4 e 5.5 “Participar em atividades de expressão orientada, respeitando regras e papéis específicos: - reagir ao que é dito e - justificar atitudes, opções, escolhas e comportamentos” de oralidade.

Para isso apresentamos um *powerpoint* intitulado “Preservação do Património”, com fotografias de monumentos vandalizados (danificados e

Comportamentos a evitar:

- Riscar monumentos.
- Partir estátuas.
- Não cumprir as regras quando entramos nos monumentos. Por exemplo?
- Tocar em obras de arte.
- Falar alto.
- E quando vamos passear e paramos para comer?
- Abandonar lixo.
- Muito bem, espero que além de o saberem, não o façam. Mais? (...)

vandalizados) e outros em estado de degradação avançado, com o intuito de os alunos dialogarem sobre essas ações e apresentarem algumas soluções/práticas a seguir para evitar estes e outros problemas que se observam nos monumentos e mesmo em espaços ao ar livre, reportando-os também para o conhecimento local.

No entanto esta atividade surgiu após um reforço de uma atividade na área de Português e ficamos sem tempo para explorá-la com o tempo necessário para desenvolver aprendizagens no âmbito das metas 5.5 e 5.6 a partir das fotografias, que segundo Correia (1995, p. 33), “leva[m]-nos a locais que dificilmente poderiam[mos] ter acesso”, por exemplo, aos castelos construídos pelos reis em Portugal continental) e ao testemunho de situações (vandalismo no património cultural) sem haver grandes rodeios. Não existiu a justificação de atitudes e comportamentos a não seguir, nem o encadeamento de ideias com a reação dos alunos sobre aquilo que poderia ter sido dito, porém os alunos desenvolveram aprendizagens referentes à meta 1.2 “Identificar informação implícita” recorrendo à leitura imagética.

Deste modo, não desenvolveríamos aprendizagens no âmbito de expressão oral, mas sim de compreensão oral, que poderia ser enriquecida caso contribuíssemos para

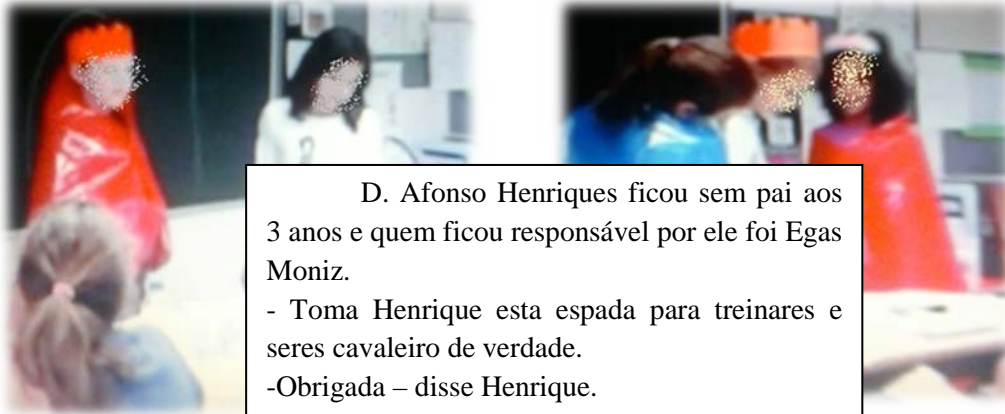
trabalhar a meta 4.3 de oralidade “Formular avisos, recados, perguntas, convites”, produzindo um aviso sobre comportamentos que fossem contra a preservação do património iniciado com uma mensagem persuasiva, facto requerido na meta 4.6 de oralidade “Fazer um pequeno discurso com intenção persuasiva” que permitia trabalhar mais uma funcionalidade no domínio oral da língua.

4.2.3. Dramatização de eventos históricos produzindo as intervenções orais de cada personagem

Com essa experiência de aprendizagem pretendíamos contribuir para o desenvolvimento da meta 21.2 de leitura e escrita “Escrever falas, diálogos ou legendas para banda desenhada”, mas também para expressão dramática, designadamente para as metas 4.6 “ O aluno utiliza, em atividades dramáticas e projetos de teatro, objetos com diferentes funções (indutores, adereços e formas animadas), distinguindo-as e nomeando-as” e 4.8 “O aluno cria, apresenta e analisa personagens, com recurso a diferentes indutores e/ou materiais pesquisados e organizados (bilhetes de identidade da personagem, álbum fotográfico da personagem...)”.

A dramatização de eventos históricos teve por base a produção de um texto dialogal, produzido a pares ou trios, considerando personagens históricas reais. Os alunos optaram entre duas tipologias textuais, a produção de um texto narrativo com diálogo ou a produção de um texto dramático. Mostraram facilidade na produção textual, isto é, no encadeamento das falas dos personagens de uma forma lógica, e criatividade na produção textual, ou seja, nos assuntos tratados pelas personagens nos diálogos, recorrendo a invenções fantasiosas de namoros entre príncipes e princesas e à conquista de território por parte de cavaleiros cruzados, mas também recorreram ao relato de situações históricas estudadas, nomeadamente da importância de Egas Moniz para D. Afonso Henriques.

Nas fotografias é possível observar alguns adereços utilizados na dramatização dos eventos históricos e um excerto de um texto produzido para este fim.



D. Afonso Henriques ficou sem pai aos 3 anos e quem ficou responsável por ele foi Egas Moniz.

- Toma Henrique esta espada para treinares e seres cavaleiro de verdade.

-Obrigada – disse Henrique.

-Não tens de quê. – Disse Egas.

Passado alguns anos D. Afonso Henriques tornou-se cavaleiro.

-Mãe, eu vou conquistar o país de Portugal.

-Não! Não vais conquistar o meu território!

Esta experiência de aprendizagem baseia-se a educação pelas artes, que de acordo com Santos, tem o foco no interesse pela experiência e reflexão, não se trata somente de educação artística mas de cultura geral e de desenvolvimento genético, busca o desenvolvimento psicossocial e expressivo através de criações e recreações do individuo, passando por manifestações lúdicas, funções psicomotoras e simbólicas e ainda pela sensibilidade; sendo a expressividade, fonte de conteúdo, consistência e sentido (pp. 14-32). Quer isto dizer que a educação artística permite o desenvolvimento de outras competências expressivas, nomeadamente, no domínio produtivo da comunicação oral, o que implica a interpretação de uma personagem e das características do texto dramático, para que assim se expressem oralmente entrando no jogo simbólico do faz-de-conta, usando o seu corpo e voz para fazer notar a sua expressividade corporal e verbal.

No decorrer desta atividade fomos capazes de observar a capacidade dos alunos a expressarem-se de acordo com a pontuação presente no texto, mobilizando competências articulatórias, que requeriam a adequação da colocação da voz, e competências prosódicas, transmitindo emoções e impondo pausas para regularizarem o ritmo da fala para garantirem uma produção clara, audível, perceptível e cuidada.

Apesar de termos disponibilizado duas partes da aula de português em dois dias consecutivos, os alunos tiveram sempre a necessidade de recorrer à leitura das suas planificações, sabendo que cada um tinha de encarnar uma das personagens das suas produções orais e que tinham de sequencializar as entradas das falas de cada

personagem de uma forma lógica e expressá-las oralmente de forma clara e audível, respeitando as ações e emoções características de cada fala da personagem.

Assim verificamos que todos os alunos requeriam ainda a prática destas competências, pois a Cátia e o André liam ainda silabicamente, o César e o Simão liam sem diferença de entoação e de forma pouco audível, a Sara tinha de melhorar o seu tom de voz, a Cláudia e o Luís não realizavam pausas, sendo que o Luís lia rápido e pouco perceptível. No entanto se os alunos tivessem memorizado alguns segmentos do texto poderiam corresponder com mais facilidade ao desempenho pretendido.

É de salientar que à semelhança da atividade 1 esta também requeria tempo, pois envolvia várias tarefas, a planificação e produção do texto oralmente, a sua interiorização e a representação com recurso a adereços e cenário. E de referir que o facto de não haver grande espaço na sala para haver a dramatização dos grupos, foi um constrangimento para a sua realização, tendo sido improvisado um palco e um cenário junto ao quadro negro.

Com a realização desta experiência de aprendizagem conseguimos a integração curricular entre português e expressão dramática, recorrendo a um conteúdo de estudo do meio.



4.2.4. Visionamento do vídeo

“Tinoni e os Sismos” com guião de exploração

Com esta atividade pretendíamos contribuir para o desenvolvimento da meta “O aluno identifica regras de prevenção de incêndios (por exemplo: nas habitações, locais públicos, florestas) e de segurança antissísmica, (prevenção e comportamentos a ter durante e depois de um sismo) ” correspondente a uma das metas intermédias da meta final 27 de estudo do meio, mas também praticar para a meta 2.1 “Preencher grelhas de registo” de português.

A utilização do vídeo “Tinoni e os sismos” foi uma mais-valia para a turma, uma vez que deu “a possibilidade de poder introduzir (...) as representações da realidade de maneira mais concreta e mais fiel” (Monteiro, 1992, p. 48), sendo que os audiovisuais tornam a compreensão da mensagem mais fácil e captam a atenção das crianças. As personagens do vídeo também são cativantes para o público-alvo, pois o Bruno é uma


criança e o Tinoni é um cão que vai explicando conceitos e procedimentos importantes, recorrendo a uma explicação metafórica e a outra que se aproxima da científica, mas que apela ao imaginário. Por exemplo, na imagem está o momento em que se tenta explicar de forma metafórica a ocorrência de um sismo, em que alguém segura o globo terrestre e mexe com ele, depois o Tinoni explica duas causas cientificamente defendidas que podem estar na origem dos sismos.

O visionamento do vídeo ocorreu aquando da exploração dos sismos e dos incêndios que desenvolvemos em Estudo do Meio. Para fazer a exploração do vídeo utilizamos um guião de exploração que permitiu orientar a compreensão oral dos alunos quanto a conteúdos do vídeo, designadamente o conceito de sismo, o que causa um sismo, sismos causados por placas tectónicas, conceito de réplica, procedimentos a tomar antes de um sismo, conteúdos necessários num *kit* de emergência, comparação de procedimentos incorretos e corretos a ter durante um sismo, as três ações que orientam a atuação durante um sismo e finalmente ações a desenvolver após um sismo.

Este recurso possibilitou que alunas inseridas no regime educativo individual também compreendessem algumas informações através do vídeo, que com imagens, movimento e som, facultou uma relação diferente entre professor-aluno (não há interação direta durante o visionamento do vídeo), aluno-aluno (podem partilhar da mesma compreensão ou não por equipararem conhecimentos e capacidades) e aluno-meio (dependente da interação entre o meio e o aluno de uma forma individualizada e de acordo com as suas vivências e interpretações), assim cada uma capta a mensagem tendo por base os estímulos visuais e auditivos que mais chamam a atenção, tal como defende Pessoa (1988, p. 5).

O guião continha escolhas múltiplas relativas ao conceito de sismo e como agir em caso de sismo; verdadeiros e falsos relativos à razão de ocorrem sismos e quais as precauções a ter, corrigindo as afirmações falsas; perguntas de resposta simples quanto às consequências de um sismo e o que deve conter um kit de emergência; e preenchimento de lacunas que sintetizava as três ações requeridas durante um sismo. É possível verificar a estrutura do mesmo na figura seguinte.

Este guião foi importante para a atividade, pois assim não houve grande perda de informação, dado que fazíamos pausas no vídeo para responderem e depois para corrigir e explorar algo que achássemos pertinente. É de referir que os alunos viram uma primeira vez o vídeo completo e outras duas vezes com paragens para completarem o guião e depois corrigiram-no e esclareceram dúvidas



Escola Básica Integrada Roberto Ivens
Guião de exploração do vídeo "Tijóqi e os Sismos"

Nome: _____
N.º _____ Data: ____/____/____

- Assinala com um X a(s) resposta(s) correta(s) (00:26 min):
Um tremor de terra ou sismo é um estreitamento súbito do solo. _____
Um sismo é provocado pelo funcionamento dos eletrodomésticos. _____
Um sismo é um fenómeno natural. _____
- O que é que um sismo faz tremer (00:56 min)?

- Assinala com verdadeiro (V) ou falso (F), corrigindo as falhas:
a) A superfície da Terra é formada por placas em constante movimento, as chamadas placas tectónicas. _____
b) O gigante empurra as placas tectónicas, quando esta zangado, o que provoca incêndios. _____
c) Os primeiros abalos são seguidos por outros, os quais chamamos de réplicas. _____
d) Os sismos só acontecem nos outros países. (01:53 min.)

- O que devo fazer antes de um sismo, seja em casa ou na escola? Assinala com X as opções corretas.
 Jogar jogos, sem ter feito os trabalhos de casa.
 Ver-me ao espelho e esconder-me no armário.
 Elaborar em conjunto um Plano de Emergência (familiar e escola).
 Deixar os meus livros, brinquedos e outros objetos, espalhados pelo chão.

_____ Conhecer os locais e objetos a evitar (janelas, varandas, espelhos, móveis, candeeiros).
 _____ Combinar um local de encontro para o caso de não estarmos todos juntos.
 _____ Ter sempre os corredores e passagens livres.
 _____ Ter os móveis fixos e os objetos pesados nas prateleiras de baixo.
 _____ Preparar e ter à mão o Kit de emergência.
 _____ Treinar o plano de emergência. (02:53 min.)

5. Segundo o Tijóqi e o Bruno o que contém um kit de emergência? (03:23 min.)

6. O Tijóqi reparou que o Bruno não percebeu o que fazer durante um sismo quando o rapaz esteve a jogar. A esquerda estão as indicações do Bruno, regista, na coluna a direita as ações corretas que deveria ter dado.

Indicações do Bruno (Erradas)	Ações Corretas
Saltar para cima da cama.	_____
Não ligar aos espelhos e às janelas.	_____
Esconder-se num móvel.	_____
Descer as escadas.	_____
Ir para a rua sem ter atenção aos perigos existentes (uma varanda).	_____

(05:22 min.)

✓ É muito fácil, o que temos de fazer: _____ - _____ - _____
 (05:38 min.)

7. O que temos de fazer depois de um sismo?
 > _____
 > _____
 > _____
 > _____

"Quando a Terra tremer, já sabes o que fazer!"

Os resultados permitiram verificar que os alunos conseguiram registar as informações contidas no vídeo, pois compreenderam o que estavam a ouvir e a ver, no entanto existiam alguns itens no guião que implicavam resposta simples e correção de afirmações falsas, foram nestes itens que os alunos mostraram mais dificuldade, no entanto íamos tirando dúvidas e prolongando as pausas nestas questões do guião acabando por essas dificuldades se dissiparem.

Como é possível constatar esta experiência de aprendizagem apresenta integração curricular entre português e estudo do meio, por meio da exploração de um vídeo através de um guião.

Segundo Fernandes (2004), este tipo de exercícios permite a avaliação de factos de uma forma objetiva, isto é, afirmando se uma resposta está correta ou incorreta, não havendo meio-termo, deste modo não existe capacidade de comunicação e organização de informação, mas sim de se perceber se existiu compreensão ou não (p. 1). O professor pode usar este tipo de questão para avaliar a capacidade de resolver novos

problemas; isolar conhecimento específico sobre um assunto; realizar uma avaliação de diagnóstico; considerar vários conteúdos; corrigir com rapidez (idem, p. 2).

Visto que a utilização deste tipo de exercícios não é elogiada pelo autor referenciado, podíamos ter recorrido a outro tipo de tarefa recorrendo à expressão oral dos alunos, por exemplo desenvolvendo atividades com vista ao desenvolvimento da meta 4.2 “Informar, explicar” as afirmações do vídeo realizando as mesmas pausas que estavam indicadas no guião de exploração e no final do vídeo por meio da meta 5.6 “Precisar ou resumir ideias” os alunos teriam de recontar a informação do vídeo identificando as ideias principais.

4.2.5. Evacuações comandadas por bombeiro em caso de sismo e incêndio; reflexão

Com esta experiência de aprendizagem, voltamos a desenvolver aprendizagens em proveito da meta intermédia até ao 4.º ano da meta final 27 de estudo do meio, trabalhada na experiência de aprendizagem 4, e também a meta 1.2 “Identificar informação implícita” no que diz respeito à oralidade em português.

A evacuação realizou-se no momento de Estudo do Meio posterior ao de exploração dos comportamentos de segurança em caso de sismo implícitos no vídeo “O Tinoni e os sismos”. Após ter sido sintetizado o que tinham aprendido anteriormente, o bombeiro apresentou a atividade que se ia desenvolver, disse que se iriam realizar duas evacuações, uma em caso de sismo e outra em caso de incêndio, pois os comportamentos de segurança são diferentes. Assim essas simulações permitiram perceber se os alunos conseguiram compreender que procedimentos tomar em caso de sismo e incêndio, desta vez não a partir do registo da informação em grelhas, mas a partir da sua atuação e das indicações do bombeiro.

A presença do bombeiro permitiu a integração do meio, facto que necessita de se basear em problemáticas locais específicas, como conteúdo e recurso pedagógico, por meio de temas globalizantes. Uma vez que trouxemos para a sala uma pessoa que trabalha para a proteção e socorro das pessoas quando se verifica esse tipo de ocorrências, sabendo que procedimentos e cuidados tomar em caso de sismo, servindo assim de recurso pedagógico nesta experiência de aprendizagem.

Todos os alunos mostraram que tinham compreendido as informações e instruções que o bombeiro tinha dado, sabiam onde se proteger em caso de sismo. No entanto, o bombeiro chamou a atenção ao Luís que estava no vão da porta da sala por

não ter a grossura suficiente para o proteger, assim o aluno agiu rapidamente e protegeu-se de baixo de uma mesa o que indicou que além desta estratégia de proteção, tinha compreendido que no espaço que se encontrava podia recorrer a outros lugares mais seguros do que aquele que tinha anteriormente escolhido e seguiu a instrução do bombeiro. Já a Madalena, a Maria e a Érica protegeram-se junto à secretária da professora, mas como a secretária estava junto à janela existia perigo de se partirem vidros e de não estarem protegidas.

Esta experiência de aprendizagem solicitou a observação do espaço da sala por parte dos alunos, pois tinham de verificar quais eram os locais que ofereciam maior proteção naquele contexto e mobilizar para a sua ação que procedimentos tomar de uma forma correta, seguindo as instruções do bombeiro e agindo de acordo com os seus avisos e observações. Nas fotografias pode-se observar o diálogo do bombeiro com os alunos e um dos locais que os alunos recorreram para se protegerem.



A simulação das evacuações permitiu que os alunos mobilizassem competências para a sua prática ativa e experimentada, instruídos por o bombeiro e assim vivenciando de forma contextualizada mais uma das tipologias textuais defendidas por Ferrer (2005), o texto diretivo. Percebendo a sua função (transmitir instruções e dizer como se faz algo) e a sua estrutura (parte de uma temática que é explorada a nível de procedimentos de segurança e dificuldades que podem ocorrer durante a realização da tarefa, enumerando depois quais as ações a serem realizadas considerando os seus termos gerais – conhecimento de todos os procedimentos que possam tomar - e específicos - relativos à seleção dos procedimentos adequados ao contexto do espaço – fazendo depois uma avaliação final).

O desenrolar desta experiência de aprendizagem foi importante para a turma e para a professora, mas também serviu para alertar toda a escola, pois ainda não possuía plano de evacuação (a escola tinha sido remodelada há pouco tempo) e o bombeiro teve o cuidado de nos reportar o percurso mais seguro para a nossa turma poder assinalá-lo com pegadas autocolantes e facilitar as evacuações.

Poderíamos ter recorrido ao registo dos locais mais apropriados para proteção em caso de sismo, para assim fixarmos quais os procedimentos corretos e os perigos existentes na sala de aula, fazendo uma demonstração a outras turmas da escola e assim potenciando a mobilização de competências orais, por exemplo reforçando o trabalho da meta 4.1 “adaptar o discurso às situações de comunicação e à natureza dos interlocutores” da oralidade.

4.2.6. Visionamento de excertos de “Era uma vez um rei” com guião de exploração

Com esta experiência de aprendizagem pretendíamos abordar o passado nacional e alguns feitos dos reis, conteúdo de estudo do meio, e contribuir para a prática da meta curricular 2.1 “Preencher grelhas de registo” de oralidade, da meta 11.2 “Verificar a perda de compreensão e ser capaz de verbalizá-la “de leitura e escrita, uma vez que era um áudio-livro e podiam acompanhar a leitura do texto recorrendo ao texto projetado. Existe nesta experiência de aprendizagem integração curricular, entre estudo do meio e português.

Estes excertos fazem parte de um áudio-livro disponível *online* no sítio do Instituto de Camões, os quais foram utilizados em Estudo do Meio, quando explorávamos os feitos de cinco reis (D. Afonso Henriques, D. Dinis, D. João I, D. Sebastião e D. João IV), durante duas intervenções. Para os alunos estarem atentos às informações transmitidas por este recurso tinham de preencher um guião de exploração com a mesma estrutura do outro que apresentamos anteriormente relativo aos sismos. O guião continha escolha múltipla, verdadeiros e falsos e lacunas que visavam a identificação do nome do rei e das suas principais características, o registo de informações acerca de acontecimentos e pessoas importantes para o rei e também o registo dos seus principais feitos (registo para 4 dos 5 reis), seleção de afirmações que complementassem ou respondessem corretamente a afirmações ou questões sobre factos

importantes e registo de principais feitos do rei (registo para 1 dos 5 reis). A estrutura do guião pode ser observada na gravura da página seguinte.

O recurso pedagógico foi explorado com o seguinte procedimento, foi reproduzido uma primeira vez para os alunos apreenderem a informação sem preocupações e uma segunda vez para completarem o guião, realizando-se depois a correção e a exploração de informação lá presente quando necessário.

Na generalidade, os alunos conseguiram responder corretamente e completar a maioria dos pedidos dos guiões, porém por vezes queixavam-se que a leitura era muito rápida e perdiam-se, o que é normal, pois parava poucas vezes a reprodução do áudio-livro, mas, como foi uma atividade várias vezes repetida, decidi não facilitar tanto.

Notamos que o Francisco, um aluno muito distraído que levava muito tempo a fazer uma tarefa, foi recetivo ao recurso que apresentamos, pois constatamos que ele estava a acompanhar e a ajudar a correção do guião, partilhando respostas acertadas e, assim, mostrando que tinha conseguido compreender e registar o que era pedido.

Na segunda intervenção em que utilizamos este recurso, notamos que os alunos perceberam a importância do nascimento de D. Sebastião e as consequências da sua morte para Portugal, a perda da independência, conheceram os reis que formaram a dinastia filipina, o porquê do Duque de Bragança ter subido ao trono português e a sua importância para o povo, uma vez que foram capazes de “Identificar ideias-chave de um texto ouvido” meta 1.4 de oralidade e explicitá-las oralmente, como é possível verificar no excerto da caixa de texto, a baixo.

- Depois de fazermos o registo da informação e a correção do guião, quero que vocês me recontem o que ouviram sobre o reinado de D. Sebastião. Digam lá, porque é que D. Sebastião era desejado?
- Porque o pai dele morreu e era preciso que crescesse para ser rei.
- Senão Portugal perdia a independência.
- Muito bem e caso isso acontecesse quem iria governar Portugal?
- O rei de Espanha.
- E o povo queria que isso acontecesse?
- Não!
- Mas D. Sebastião governou Portugal desde que nasceu?
- Não ele era bebé.
- Foi a sua avó...
- Quando ele subiu ao trono o que aconteceu?
- Ele e as suas tropas entraram em guerra com os mouros para reconquistar terras.
- E como se chama a batalha em que ele desapareceu?
- Na canção dizia, foi na batalha de Alcácer Quibir.



Escola Básica Integrada Roberto Inês
 Guião de exploração "era uma vez um rei" - N.º 1

Nome: _____
 N.º _____ Turma _____ Data: ____/____/____

1. Como se chama o rei da história? (P. 1)

2. Assinâ-la com um X as características do rei. (P. 1 e 2)

- Sonhador _____
- Adorava trepar às árvores, brincar às lutas e correr atrás dos animais _____
- Infeliz _____
- Destemido _____
- Fechava-se no quarto a jogar as cartas _____
- Receoso _____
- Dizia palavras com muita convicção e certeza, forte personalidade _____
- Medroso _____
- Corajoso _____
- Vivía na incerteza, era muito indeciso _____
- Fraco _____
- Não mostrava ter medo de nada nem de ninguém _____

3. Completa as lacunas. (P. 3)

Egas Moniz, ofereceu-lhe uma _____, porque ouviu os seus desejos e sonhos. Este homem era um aio e um amigo que lhe dava _____ e _____ coisas fantásticas.

Egas Moniz _____ Afonso Henriques, desde os três anos, altura em seu pai _____.

4. Assinâ-la com verdadeiro (V) ou falso (F) as afirmações que se seguem, corrigindo falsas nas linhas abaixo. (P. 14 – 21)

- ❖ Mais tarde, Afonso Henriques tornou-se arcebispo. _____
- ❖ Afonso Henriques defendeu as terras do condado Portucalense. _____
- ❖ O Condado Portucalense pertencia ao aio Egas Moniz. _____
- ❖ D. Teresa quer unir o Condado Portucalense à Galiza e D. Afonso Henriques conseguiu aumentar terreno. _____
- ❖ Ocorreram desentendimentos entre mãe e filho, D. Afonso Henriques lutou contra _____ que apoiavam a mãe, as quais venceu e tomou-se dono do Condado Portucalense. _____
- ❖ Foi o Conquistador. _____
- ❖ Comandou batalhas contra os Romanos na Batalha de São Mamede. _____
- ❖ Foi o último rei de Portugal. _____

No entanto, um dos guiões apresentava uma estrutura diferente como já tínhamos esclarecido anteriormente, pois pedíamos que se completassem informações dadas no enunciado com uma das hipóteses apresentadas nas escolhas múltiplas, quando nos outros guiões apenas tinham de selecionar a informação correta. Com essa transformação o César levou muito tempo a registar o que era pedido no guião. Essa dificuldade pode ter ocorrido devido à diferença do nível de compreensão e estruturação sintática requerida, uma vez que na primeira apenas tinha de selecionar uma palavra ou

frase ouvida e na segunda tinha de completar o enunciado de acordo com informação ouvida. Contudo, o aluno acompanhou a correção dos guiões e captou as informações mais importantes durante o reconto oral das ideias-chave do texto.

Depois de se completarem e corrigirem guiões de exploração, os alunos vivenciam a utilização de mais uma tipologia textual defendida por Ferrer (2005) no trabalho para a expressão e compreensão oral, o texto conversacional que tem como função a interação verbal entre alguém, neste caso em contexto informal, e estrutura-se através das intervenções dos interlocutores envolvidos, havendo troca de papéis recetor-transmissor para assim construírem o discurso oral em conjunto, como está registado na interação verbal da caixa de texto a cima.

Os excertos “Era uma vez um rei” são um recurso que desperta a atenção dos alunos para a história de Portugal, proporcionando aprendizagens sobre o passado nacional e ativando o gosto por esta temática. Estes áudio-livros são um bom recurso de *input*, de acordo com Silva *et al.* (2011, p. 37), para serem trabalhadas competências de compreensão oral, além disso apresenta ilustrações, canções que complementam informações e chamam a atenção estética dos alunos para as expressões artísticas e dispõem da locução de Barbara Guimarães que faz uma leitura expressiva dos textos dos áudio-livros.

4.2.7. Ilustração de notícia (alunas da notícia)

Esta experiência de aprendizagem possibilitou contribuir para a área de português, praticando para as metas 2.3 “Cumprir instruções”, 2.4 “Referir o essencial de um pequeno texto ouvido”, 3.1 “Falar de forma audível e 3.2 “Articular corretamente palavras” no que se refere à oralidade; e para a meta “15.1 Transcrever um texto curto apresentado em letra de imprensa em escrita cursiva legível, de maneira fluente, ou pelo menos, sílaba a sílaba, respeitando acentos e espaços entre palavras” relativa à leitura e escrita.

A ilustração de uma notícia surgiu com a necessidade de planificar experiências de aprendizagem para as três alunas que acompanham a turma do 4.º ano, mas têm Necessidades Educativas Especiais (NEE) e acompanham aprendizagem do 1.º ano.

Assim, elaboramos uma ficha de trabalho, na qual redigimos uma notícia utilizando o método das 28 palavras, usado com esse grupo de alunas em específico, e expusemos um exercício de lacunas, as quais correspondiam a palavras do método já

referido. A experiência de aprendizagem que importa destacar é a que implicava a cópia de frases que relatavam as ações mais importantes da notícia e depois ilustrar cada frase em separado para depois fazerem o reconto e acompanharem a atividade dos colegas do 4.º ano já descrita na secção da expressão oral.

Um cão assustou o gato Ivo e ele trepou para a árvore do jardim.

O bombeiro Simão subiu a escada para agarrar o Ivo, mas não conseguiu.

A menina Ana decidiu chamar o bichano e dar-lhe um peixe muito saboroso. Foi a heroína do salvamento.



A implementação desta experiência de aprendizagem teve por objetivo verificar a compreensão das ações das personagens da notícia e dos locais em que essas ações se desenrolam. Instruindo as alunas para a ilustração das 3 frases transcritas na caixa de texto acima.

Todas as alunas conseguiram ilustrar as ações, as personagens e os locais reportados nas frases, facto que possibilitou numa fase posterior a leitura imagética das suas ilustrações, utilizando a descrição das imagens e a memorização da informação essencial para apresentarem oralmente a notícia que fora com elas trabalhada, treinando também metas de expressão oral anteriormente transcritas.

Esta experiência de aprendizagem permitiu a integração social das alunas quanto aos conteúdos que estavam a ser trabalhados com os colegas do 4.º ano e a partilha de aprendizagens.

4.2.8. Expressão corporal de eventos narrativos através da audição da sua leitura

Esta experiência de aprendizagem contribuiu para o desenvolvimento da meta 7.1 “Ler textos narrativos, descrições, retratos, notícias, cartas, convites, avisos, textos de enciclopédias e de dicionários, e de banda desenhada” de leitura e escrita; da meta 4.6 “O aluno utiliza, em atividades dramáticas e projetos de teatro, objetos com diferentes funções (indutores, adereços e formas animadas), distinguindo-as e nomeando-as” de expressão dramática; e da meta 9.4 “O aluno improvisa melodias, utilizando a voz e instrumentos convencionais” de expressão musical.

Esta experiência de aprendizagem teve por base um texto de uma carta fictícia de D. Sebastião, escrita por nós, que explicava à turma o motivo do seu desaparecimento. Ao trabalho com essa tipologia textual de português juntamos um conteúdo de Estudo do Meio para cativar a atenção e curiosidade dos alunos, um rei do passado nacional. A seguir pode ler-se o excerto selecionado da carta para a dramatização.

Depois de falar a última vez com um português, afastei-me dos meus compatriotas, pois era novo e pensava ser forte o suficiente para acabar a guerra que comecei. Quando andava a cavalgar no meu cavalo branco no desespero de uma batalha perdida, surgiu à minha frente uma mulher com um longo vestido branco que me pediu para a salvar. Como nem eu estava a salvo, disse-lhe que ambos precisávamos de ajuda, mas ela insistiu e implorou para a levar no meu cavalo e assim o fiz.

Entretanto, mal ela se sentou, senti um maravilhoso perfume a rosas e o meu cavalo ganhou asas e um chifre. Transformou-se num ser lendário, um unicórnio. Andamos a planar pelo Norte de África uns minutos, mas depressa a mulher deu ordens ao cavalo encantado para seguir as suas direções, assim fomos parar a uma ilha envolta de nevoeiro, por isso batizamo-la de Ilha de Bruma.

Descemos o cavalo e percebemos estar numa ilha paradisíaca, ouvimos pássaros cantar melodias tranquilas. Depois de andarmos uns metros deparamo-nos com uma cascata de águas cristalinas, nas quais me banhei para tirar do meu corpo o sangue da batalha travada. Ao mergulhar reparei em cardumes muito coloridos e brilhantes que faziam danças de roda com os seus companheiros, a seguir nadei e ao olhar para o fundo vi magníficos corais, por isso chamei a mulher de branco para apreciar o que eu vira.

Passamos horas a observar a natureza belíssima desta ilha, vimos manadas e bandos atravessar planaltos verdejantes, elefantes a banharem-se em poços de água e a brincarem como se fossem repuxos. Com tanto por descobrir, o dia passou-se, anoiteceu e tivemos que nos abrigar sob uma grande árvore. Adormecemos.

Este foi o primeiro de muitos dias que passei na ilha de Bruma, aqui vivo feliz com a minha mulher, a tal mulher de branco, que revelou-me ser uma muçulmana, chamada Deborah, da qual já tenho dois filhos que me alegram a vida, pois são a única família que tenho.”

De acordo com o excerto eram necessários três alunos para encarnar as duas personagens, D. Sebastião e a muçulmana, a Deborah, e um figurante, o cavalo branco. Mas introduzimos um aluno responsável por fazer vocalizações de movimentos e do meio ambiente, e um aluno que lia o excerto para os outros representarem corporalmente. As personagens e o figurante possuíam fatos e acessórios para facilitar a entrada no jogo dramático.

Nem todos os alunos tiveram a oportunidade de reconstituir o desaparecimento de D. Sebastião, pois esta dramatização seguiu-se ao tempo letivo da área de matemática que sofreu um alongamento no horário e assim gastou alguns minutos necessários para a realização da experiência de aprendizagem requerida pela expressão corporal dos eventos narrativos pretendidos. Vamos relatar o que ocorreu com o primeiro grupo que protagonizou esta experiência de aprendizagem, retratado na fotografia ao lado.

O Edgar (D. Sebastião), a Catarina (a muçulmana), o André (cavalo) e a Carlota (leitora) foram os primeiros a atuar, por isso não observaram nenhuma referência prévia.



É de salientar que este tipo de experiência de aprendizagem requer um espaço maior para que as personagens possam explorar o espaço convenientemente, pois estas representações foram realizadas junto ao armário de arrumos e o corredor de circulação da sala, o que resultou numa limitação para o potencial da atividade proposta.

Assim sendo, enquanto o aluno lera o excerto, D. Sebastião desembainhara a espada e simulara lutar movimentando a espada, para mostrar que era forte, saltara junto com o cavalo para mostrar que estava a cavalgar, depois surgira a muçulmana e apresentara-se de mãos postas para implorar a ajuda do rei, ambos agarraram-se ao cavalo quando o rei decidira ajudá-la, o cavalo abriu os braços para mostrar que lhe tinham crescido asas, depois colocaram uma mão na testa para fingir que estão a avistar uma ilha e rodaram o pescoço para um lado e para o outro, largaram e afastaram-se do cavalo quando aterraram na ilha, ouvira-se o som de pássaros “piu piu piu piu” a cantarem melodias tranquilizantes, as personagens começaram a dar uns passos, fora vocalizada uma entrada na água quando o rei avistara uma cascata, mas o rei não reagira, depois puseram-se a observar de cabeça baixa o que supostamente viram na água, ficaram uns momentos a ouvir leitura e só reagiram quando ouvem que tinham de adormecer, deitando-se todos.

Este grupo de atores mostrou alguma timidez e dificuldade em transformar em atos o que ouviram durante os momentos de descrição, pois não mostraram admiração e

gosto pelo que “viram” de acordo com a leitura do excerto. No entanto, o grupo que fez a expressão corporal de seguida, mostrara-se mais à-vontade e reagira com mais facilidade ao que ouvira.

Assim, ao verificarmos alguma inatividade em alguns momentos, referimos como se poderiam ter movimentado, gesticulado e encarnado as personagens de acordo com as suas ações e sentimentos possíveis de interpretar ao longo do texto, realizando descrições da nossa ação quando nos deparamos com determinada coisa e explorando a expressão facial, tal como Fragateiro (1992, p. 35) a expressão dramática dá a possibilidade de a criança se “por em ação” física, emotiva e intelectualmente, por meio de linguagem verbal e não-verbal, expressa em “gestos, sons, palavras, movimentos, utilização de objetos, deslocações no espaço”, entre outros (idem). Sem esquecer que nesta experiência de aprendizagem só requeria a linguagem não-verbal dos alunos.

Essas indicações podem ajudar os alunos em dramatizações futuras na medida em que se interpretarem e assinalarem no texto alguns momentos em que se pode e deve transparecer sensações e sentimentos, realizar deslocações no espaço cénico e gesticulações, recorrer a objetos, vão enriquecer a sua performance e não vão existir momentos vazios por parte da interpretação das personagens, como se observou com o desempenho descrito anteriormente.

Poderíamos ter verificado durante a ação o que se fez bem e mal, recorrendo a pausas e fazendo pensar e exemplificar como poderiam atuar, facto que iria ajudar os grupos a melhorarem o seu desempenho durante a sua atuação, mas que também influenciaria a gestão dos grupos que se seguissem ao interiorizarem as indicações dadas e pensadas pelos colegas.

Na página seguinte é apresentada a grelha de metas e a avaliação de cada criança, referente à globalidade das intervenções pedagógicas ao abrigo de Prática Pedagógica Supervisionada II (legenda: C/MtFa – Com muita facilidade; C/Fac – Com facilidade; C/Dif – Com dificuldade; C/MtDi – Com muita dificuldade; N/obs – Não Observado).

Área	Domínios	Metas	Madalena	Edgar	Cláudia	César	João	Érica	Cátia	Ana	Rita	Catarina	Maria	André	Simão	Luís	Carlota	Marta	Roberta	Mirabela		
Português	Oralidade e 4	1.2	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	N/obs	N/obs	N/obs	
		2.1	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Dif	C/Fac	C/Fac	C/Dif	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	N/obs	N/obs	N/obs	
		4.1	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	N/obs	N/obs	N/obs
	Oralidade 1	2.3	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	C/Fac	C/Fac	C/Fac	
		2.4	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	C/Fac	C/Fac	C/Dif	
		3.1	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	C/Dif	C/Fac	C/Dif	
		3.2	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	C/Dif	C/Dif	C/Dif	
	Escrita e Leitura 4	7.1	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	N/obs	N/obs	N/obs
		11.2	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	N/obs	N/obs	N/obs
		16.5	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	N/obs	N/obs	N/obs
		21.2	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	N/obs	N/obs	N/obs
		22.6	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Dif	C/Fac	C/Dif	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Dif	C/Dif	C/Fac	C/Fac	C/Fac	N/obs	N/obs	N/obs
	LE 1	15.1	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	C/Fac	C/Fac	C/Fac	
	Exp. Dramática	MI MF 4.6	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac
MI MF 4.8		C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	
Exp. Musical	MI MF 9.4	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	C/Fac	C/MtF	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs	N/obs		
Estudo do Meio	MIM F 27	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac	C/Fac		

Quadro 8 – Metas desenvolvidas nas atividades descritas

O quadro 8 mostra quais as metas trabalhadas durante o desenvolvimento das experiências de aprendizagem ao longo das práticas pedagógicas com a turma do 4.º ano do 1.º ciclo do ensino básico, assim de uma forma global vou enumerar algumas observações tiradas da informação disponível da tabela.

No que diz respeito português foram trabalhadas metas quer do domínio da oralidade, quer do domínio de leitura e escrita, havendo mais metas trabalhadas no segundo domínio desta área.

No que diz respeito à compreensão oral do 4.º ano foram realizadas atividades que permitiram desenvolver a meta 1.2 que prevê a identificação de informação implícita e a meta 2.1 que requer o preenchimento de grelhas de registo, a partir das quais verificamos que todos os alunos desempenharam com facilidade as tarefas propostas, existindo no entanto um aluno que demonstrou algumas dificuldades no preenchimento de grelhas de registo, o César. Relativamente às metas de compreensão oral do 1.º ano desenvolvemos a meta 2.3 que implica o cumprimento de instruções e a meta 2.4 que requer que os alunos sejam capazes de referir o essencial de um pequeno texto ouvido, as alunas mostraram facilidade no desenvolvimento das duas metas, à exceção da Roberta que mostrou dificuldade em referir o essencial de um pequeno texto.

Relativamente à expressão oral do 4.º ano foram realizadas atividades com vista ao desenvolvimento da meta 4.1 que implica a capacidade de adaptar o discurso às situações de comunicação e à natureza dos interlocutores, sendo que os alunos mostraram facilidade mas ainda necessitam de desenvolver competências neste sentido. Quanto à expressão oral do 1.º ano foram praticadas as metas 3.1 que assenta na capacidade de falar de forma audível e 3.2 que implica a capacidade de articular corretamente palavras, factos em que as três alunas ainda demonstram dificuldade.

As metas referentes à leitura e à escrita do 4.º ano permitiram-nos verificar que os alunos demonstram mais dificuldades na meta 16.5 e 22.6, pois não conseguem autonomamente identificar erros para corrigi-los e necessitam de praticar a redação de textos utilizando mecanismos de coesão e coerência. Quanto à meta 15.1 referente à transcrição de textos para as alunas do 1.º ano não houveram dificuldades a registar.

O desenvolvimento das metas das outras áreas curriculares que foram integradas nas atividades descritas de acordo com a problemática do relatório, permitiu verificar que os alunos têm de facilidade em realizar as tarefas pedidas, quer no âmbito de estudo do meio, quer nas expressões artísticas.

Síntese

Neste capítulo é apresentada a metodologia de recolha de dados, a caracterização breve do meio e da instituição, dos alunos e da sala de aula e a forma como foi promovida a comunicação oral na ação pedagógica desenvolvida com a turma do 4.º ano do 1.º ciclo do ensino básico.

Para isso apresentamos atividades desenvolvidas dentro da português, selecionando também atividades de outras áreas curriculares que se relacionam diretamente com o desenvolvimento da área da problemática deste relatório de estágio. De entre estas selecionamos para análise algumas experiências de aprendizagem relativas ao domínio da compreensão e da expressão oral.

Na descrição e análise das atividades destacamos o que pretendíamos com cada uma baseando-nos nas metas de aprendizagem e em autores que sustentam as nossas escolhas, esclarecendo o procedimento de execução das atividades, as tipologias textuais trabalhadas, o que se observou durante o seu desenvolvimento e o que poderíamos ter melhorado para enriquecer ou melhorar as atividades.

Considerações Finais

Considerando esta uma etapa final que prevê o registo de conclusões referentes ao desenvolvimento da comunicação oral no jardim-de-infância e no 1.º ciclo do ensino básico, vamos então clarificar de que modo a ação pedagógica desenvolvida se relacionou com os objetivos apresentados no início do relatório e o que permitiu alcançar.

Relembremos os objetivos referentes à educação pré-escolar, pretendia-se A. Potenciar a organização do espaço da sala de atividades e o uso de determinados recursos didáticos para desenvolver da comunicação oral; e B. Explorar diferentes formas de organização do trabalho com vista ao desenvolvimento da comunicação oral.

Estes objetivos foram desenvolvidos em simultâneo em diversas atividades, de qualquer modo, procuraremos destacar aquelas que mais contribuíram para a consecução de um ou de outro.

Assim, o objetivo A. pode ser observado na experiência de aprendizagem que visava a exploração livre da televisão, uma vez que a disponibilização deste recurso cénico fez com que surgisse na sala de atividades uma nova área, onde as crianças narravam histórias, cantavam, apresentavam temáticas, recorrendo a brinquedos da garagem, recriavam e experimentavam as profissões dos meios de comunicação. Estas ações permitem perceber que as crianças que se deslocavam para esta nova área estavam a desenvolver a sua expressão oral, individualmente ou a pares.

A utilização de microfone fictício, em grande grupo na manta, também permitiu desenvolver a comunicação oral das crianças, uma vez que este recurso potenciava a experimentação do papel de transmissor, quando as crianças estavam na posse deste adereço, e o papel de recetor, quando tinham de ouvir as partilhas e intervenções das outras crianças, permitindo que se integrassem todos os interlocutores.

A exploração da maqueta da praia também permitiu que as crianças disfrutassem das potencialidades da organização do espaço, na medida em que esta foi disponibilizada para explorarem em pequenos grupos e continha vários objetos que permitiam que as crianças narrassem acontecimentos e fizessem uso das suas formas de expressão na globalidade, quer a nível verbal, quer a nível não-verbal.

Relativamente ao objetivo B., podemos verificar com a análise das experiências de aprendizagem promovidas que houve uma diversificação a nível dos modos de trabalho utilizados, ora em grande grupo, ora em pequeno grupo, ora individualmente. As atividades que requeriam competências no domínio de compreensão oral foram desenvolvidas em grande grupo na manta, com o intuito de verificarmos o desempenho

de cada criança e de modo a se ajudarem e colmatarem dificuldades, designadamente na construção do cartaz interativo das profissões e na aprendizagem das canções “lá vem o sol” e “dos meios de comunicação”.

Já a produção do jornal de turma foi realizada em pequeno grupo nas mesas, de modo a que cada criança do grupo pudesse contribuir de forma mais individualizada para o desenvolvimento da atividade e assim produzir discurso oral sem grandes interrupções. O mesmo aconteceu com a exploração da televisão e da maquete.

No que concerne ao 1.º ciclo do ensino básico queríamos: A. analisar a importância da organização de oficinas de expressão oral para o desenvolvimento comunicacional; B. Discutir a relevância do trabalho com diferentes tipologias textuais para a compreensão das intencionalidades comunicativas.

A produção da notícia e do texto dialogal permitiram pôr em prática as oficinas para o desenvolvimento da comunicação oral, facto requerido no objetivo A. Essas oficinas possibilitaram que os alunos disfrutassem do desenvolvimento do processo de planificação e produção oral destes textos e assim orientassem a sua atenção para a do organização dos mesmos, sabendo que o objetivo dessa planificação era a apresentação oral do texto, nomeadamente no momento da locução das notícias construídas e da dramatização dos textos dialogais que se baseavam em personagens e eventos históricos. Assim, os alunos perceberam a função do processo de preparação da expressão oral, expressando-se com maior convicção e expressividade.

Relativamente ao objetivo B. foram realizadas duas experiências de aprendizagem relativas ao domínio de compreensão oral: as simulações de evacuação orientadas pelo bombeiro e o reconto do que tinham sido ouvido num dos excertos do áudio-livro “era uma vez um rei”, que permitiram o contacto e a compreensão contextualizada da função, da intencionalidade e da estrutura de duas tipologias textuais orais: o texto diretivo e o texto conversacional, respetivamente.

Assim, foi possível verificar que conseguimos relacionar os objetivos do nosso relatório com a nossa ação pedagógica na PES I e na PES II, contribuindo para o desenvolvimento de competências de comunicação oral nos dois níveis educativos em que realizámos os nossos estágios.

Neste contexto, a realização deste relatório de estágio permitiu-nos contactar com a problemática do desenvolvimento da comunicação oral e assim recolher algumas bases teóricas e dados observáveis sobre o assunto, como nos enriqueceu muito

formativa e profissionalmente, aprofundando a nossa capacidade de observação, fundamentação, análise e reflexão sobre a prática educativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allen et al. (2011). An interaction – based approach to enhancing secondary school instruction on student achievement. Acedido em www.sciencemag.org.

Azevedo, J. (2004) *A ativação do desenvolvimento e a linguagem*. Acedido em www.monografias.com.

Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford University Press.

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

Cardozo, G. ; Prebianca, G. ; Mota, M. & Souza, C. (2008). A habilidade oral em língua estrangeira : uma experiência por tarefas.

Derydt, C. & Dumont, M. (s.d.) . Le kamishibai: un outil pour travailler l’oral, la lecture et l’écriture de maternelle au primaire. In atas au 17^a conférence européen sur la lecture, pp. 97-103.

Fernandes, D. (1994). Testes : objetivos ou não objetivos, eis a questão !, *in* IIE, Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem. Lisboa : IIE.

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

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

Fragateiro, C. (1996). Teatro e educação ou emergência de um novo paradigma, *in* Ensino artístico. Porto: Edições Asa.

Halte, J. (1994). Interaction et apprentissage, *in* Cahiers pédagogiques, 326, pp. 19-22.

Jacinto, M. (2003). Formação inicial de professores: concepções e práticas de orientação. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.

Leite, C. (2003). A formação de professores em Portugal e a declaração de Bolonha. pp. 8.

Lomas, C. (2003). *O valor das palavras (I) falar, ler e escrever nas aulas* (Castro & Dionísio, Trad.). Porto: Asa.

Katz, L. & Chard, S. (1997). A abordagem de projeto na educação de infância (Tavares & Vale, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de educação.

Marques, R. (2007). *A pedagogia construtivista de Lev Vygotsky (1896-1934)*. Acedido em www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica-pedagogia/A%20construtivista%20de%20Lev%20%20Vygotsky.pdf.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento da Educação.

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

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

Monteiro, A. (1992). *A comunicação audiovisual no processo didático – no ensino e na formação profissional*. António Moderno: Aveiro.

Moreira, M. ; Caballero, M. & Rodriguez, M. (orgs.) (1997) *in Atas del encuentro internacional sobre el aprendizaje significativo*. Burgos. pp. 19-44.

Mousinho, R. ; Schmid, E. ; Pereira, J. ; Lyra, L. ; Mendes, L. & Nobrega, V. (2008). *A aquisição e desenvolvimento da linguagem : dificuldades que podem surgir neste processo*, *in Revista pedagógica* 25 (78): 297-306.

Nascimento, M. (2005). *Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial*. *Revista portuguesa de pedagogia*, 41 (2), 2007, p. 207-218.

Pereira I., e Viana, F. (2003). *Aspectos da didáctica da vertente oral da língua materna no jardim de infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico – algumas reflexões*. Braga: Universidade do Minho/ Instituto de Estudos da Criança.

Pessoa, A. (2004). *Como utilizar os audiovisuais?* Centro de Recursos Educativos da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal: Setúbal.

Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed editora.

Santos, A. (1996). Por uma perspectiva psicopedagógica da arte e educação em Portugal, *in* Ensino artístico. Porto: Edições Asa.

Silva, F; Viegas, F.; Duarte, I & Veloso, J. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico: Oral*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In : Nóvoa, A. (1992). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote. (pp: 79-92) Disponível em : <http://ebookbrowse.net/formar-professores-como-profissionais-reflexivos-donald-schon-pdf-d339410075>

Sim-Sim, I., Silva, A. C & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no jardim-de-infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.

Simões, R. & Berg, K. (2006). O poder mágico da fala : oralidade e oracia no ensino fundamental, *in* Nuances : estudo sobre a educação, Presidente prudente 3 (14). pp. 83-93.

Siraj-Blatchford, I. (coord.) (2005) Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância (Almeida, Trad.) Lisboa: Texto editores.

SREC. (2011). *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*. Angra do Heroísmo: Secretaria Regional da Educação e Formação – Direcção Regional da Educação e Formação.

Roldão, M. (2004). Professores para quê? Para reconceptualização da formação de profissionais de ensino. Santarém: Escola Superior de educação de Santarém.

Zabalda, M. (1994). A escola como cenário de operações didáticas *in*: Planificação e desenvolvimento curricular na escola. Porto: Edições Asa. Disponível em : <http://ebookbrowse.net/formar-professores-como-profissionais-reflexivos-donald-schon-pdf-d339410075>

Legislação consultada

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

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

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

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

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