



**Universidade dos Açores**  
**Departamento de Ciências da Educação**

**APRENDER A LÍNGUA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E  
NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**  
Relatório de Estágio

Ponta Delgada, Abril de 2012

Maria Isabel Rodrigues Morais da Silva



MARIA ISABEL RODRIGUES MORAIS DA SILVA

## **RELATÓRIO DE ESTÁGIO**

### **APRENDER A LÍNGUA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade dos Açores para cumprimento dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, sob a orientação científica da Professora Doutora Susana da Conceição Miranda Mira-Leal

Ponta Delgada

Abril de 2012



## **AGRADECIMENTOS**

Finalizado este percurso, gostaria de agradecer às pessoas que me acompanharam neste processo, me acarinharam, me deram força e apoiaram e sem as quais não estou certa de ter chegado ao fim.

À minha orientadora Professora Doutora Susana Mira-Leal pela disponibilidade, pelos ensinamentos, pela amabilidade, pelo rigor científico e por sempre me ter encorajado a continuar, apesar das adversidades.

À educadora Marina Vieira e à professora Manuela Ponte, pela forma como me acolheram nas suas salas e pelo muito que me ensinaram.

Às crianças com quem tive oportunidade de trabalhar.

À Sandra, minha amiga de todos os momentos, pelos desabafos, pela força transmitida e por acreditar sempre que eu era capaz.

À Renata, minha grande amiga, obrigada por tudo o que passámos e tudo o que partilhámos. Os bons e maus momentos que fortaleceram a nossa amizade. Para sempre.

Aos meus pais, por todo o apoio e carinho que me têm dado sem os quais nada teria conseguido.

À Carmo, minha irmã, por ter estado sempre presente em todos os momentos da minha vida, incondicionalmente.

Ao Luís, ao Hugo e ao Ricardo, obrigada pelo vosso carinho.

Aos meus filhos por terem suportado a minha indisponibilidade, as minhas ausências e o meu mau humor.

Ao meu marido, meu porto de abrigo, minha vida, obrigada por todo o apoio, carinho, paciência, mas, sobretudo, por toda a força.

A todos

Muito obrigada!

## **RESUMO**

A linguagem permite às crianças a interação com o meio e com os outros, ao mesmo tempo que lhe permite estruturar o seu pensamento, expressar sentimentos e opiniões e expandir os seus conhecimentos. As dificuldades na apreensão da mesma manifestam-se não só nas dificuldades ao nível da comunicação mas também ao nível da sociabilidade, fazendo com que as crianças se tornem menos interativas, menos comunicativas, com tendência a serem crianças mais reservadas e mais isoladas. Por sua vez, esta dificuldade manifestada ao nível da linguagem tem consequências nas suas aprendizagens uma vez que a linguagem se apresenta como um processo facilitador na aquisição de inúmeras competências.

O presente relatório de estágio enquadra-se no âmbito da formação de professores e educadores e apresenta-se como uma narrativa fundamentada e refletida do trabalho desenvolvido nas unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e Prática Educativa Supervisionada II do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade dos Açores, com especial enforque nas questões e práticas realizadas no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita da educação pré-escolar e da língua portuguesa do 1.º ciclo do ensino básico, aprendizagem que mereceu uma particular atenção da nossa parte ao longo da nossa prática por estar subjacente e ser determinante em todo o processo de aprendizagem nas diversas áreas e domínios.

Entendendo a língua como um instrumento ao serviço da linguagem cabe à escola e ao professor o papel de ensinar o aluno a fazer o uso mais adequado desse instrumento dando-lhe oportunidades de desenvolver processos de compreensão e de expressão oral e escrita determinantes para a sua afirmação pessoal e integração social.

Esta intervenção representou uma etapa fundamental no nosso processo de formação, reforçando a importância de o processo de formação dos professores e educadores assumir uma forte dimensão prática que permita situar, aplicar e testar as aprendizagens teóricas realizadas ao longo da formação.

## **ABSTRACT**

Language allows children to interact with the environment and with others, while allowing you to structure your thoughts, express feelings and opinions and expand their knowledge. The difficulties in seizing it, manifests itself not only in difficulties in communication, but also in terms of sociability, causing children to become less interactive, less communicative, so children tend to be more reserved and more isolated. In turn, this difficulty manifested at the level of language has consequences in what concerns their learning skills, since language is presented as a facilitator of the process itself and contributes to the acquisition of many skills.

This stage report is linked to the training of teachers and educators and is presented as a narrative based and reflected in the work of the modules of Educational Practice Supervised I and II of the Educational Supervised Masters in Early Childhood Education and Primary School Teaching of the University of Azores, with special focus on issues and practices conducted in the field of oral and written approach to the pre-school education and to the Portuguese language in the first year of Primary School, learning that deserved special attention from us during our practice, not only because it is underlined, but also decisive in the overall learning process in different areas and fields.

Understanding language as a tool for language, is the school and the teacher's role to teach students to make better use of that instrument giving them the opportunity to develop processes of comprehension and oral and written expression, determinants for their personal statement and social integration.

This intervention represented a fundamental step in our process of training, reinforcing the importance of the process of training for teachers and educators to take a strong practical dimension that allows placing, applying and testing theoretical learning undertaken throughout the training.

# Índice

AGRADECIMENTOS .....	i
RESUMO .....	ii
ABSTRACT .....	iii
INTRODUÇÃO.....	1
<b>CAPÍTULO 1 – DO PRÉ-ESCOLAR AO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: PRINCÍPIOS, OBJETIVOS E ORIENTAÇÕES CURRICULARES .....</b>	<b>5</b>
Introdução.....	5
1.1.Enquadramento curricular da educação pré-escolar .....	5
1.2. Enquadramento curricular do 1.º ciclo do ensino básico.....	14
<b>CAPÍTULO 2 - APRENDER A LÍNGUA.....</b>	<b>22</b>
2.1. Na educação pré-escolar .....	22
2.2. No 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	29
<b>CAPÍTULO 3 - EDUCADORES DE INFÂNCIA E PROFESSORES DO 1.º CICLO.....</b>	<b>36</b>
3.1. Que perfil profissional? .....	36
3.2. Que formação inicial?.....	38
<b>CAPÍTULO 4 – O PROCESSO FORMATIVO: ESTRATÉGIAS E PROCEDIMENTOS DE FORMAÇÃO .....</b>	<b>45</b>
4.1. A observação .....	45
4.2. A planificação.....	47
4.3. O projeto formativo .....	49
<b>CAPÍTULO 5 – APRENDER A LÍNGUA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: CONTEXTO, AÇÃO E REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO .....</b>	<b>53</b>
5.1. O Contexto.....	53
5.1.1. O meio envolvente.....	53
5.1.2. O Infantário de Ponta Delgada .....	54
5.1.3. A sala de atividades .....	56
5.1.4. As crianças.....	59
6. A Acção pedagógica.....	61

<b>CAPÍTULO 6- APRENDER A LÍNGUA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: CONTEXTO, ACÇÃO E REFLEXÃO SOBRE A ACÇÃO</b> .....	75
6.1. O Contexto.....	75
6.1.1. O meio envolvente.....	75
6.1.2. A EB1/JI de Matriz.....	76
6.2. A sala de aula.....	77
6.3. A turma.....	78
6.4. A Acção pedagógica.....	79
Considerações finais .....	91
Bibliografia.....	93
ANEXOS.....	99

## **INTRODUÇÃO**

Cada vez mais a escola tem vindo a fazer parte da vida das crianças e da sua formação como futuros cidadãos competentes e habilitados, deixando de ser uma entidade isolada e assumindo uma função socializadora, conjugando as condições para um processo educativo responsável, consciente e eficaz, ajudando as crianças a aprender com igualdade de oportunidades e estimulando o seu processo de aprendizagem dentro e fora dela, no seu tempo e ao longo da vida.

No que concerne à educação pré-escolar não se pretende que a mesma prepare as crianças para a escolaridade obrigatória, mas que se apresente como uma etapa inicial de uma aprendizagem que se prolonga no mais imediato no 1.º ciclo do ensino básico. Este, por sua vez, deverá também ser proficiente no desenvolvimento de competências indispensáveis para os ciclos seguintes.

A criança cada vez mais assume um papel ativo no processo educativo, privilegia-se uma aprendizagem centrada na sua ação. Neste processo, a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico têm a responsabilidade de promover experiências de aprendizagem que favoreçam a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento do raciocínio lógico, a estruturação do pensamento e o desenvolvimento de competências das crianças, respeitando as suas individualidades.

A prática educativa supervisionada permitiu-nos um contato com a realidade escolar ao mesmo tempo que tivemos a oportunidade de articular os conhecimentos práticos adquiridos ao longo da licenciatura, articulando-os e dando-lhes consistência durante a ação contribuindo de uma forma construtiva para a nossa formação enquanto futuros profissionais da educação.

Este relatório de estágio constitui, nos termos do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, um requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico. Segundo o artigo 17.º deste mesmo decreto e o Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, este relatório constitui um documento individual onde cada mestrando deve descrever as intervenções ocorridas no âmbito de uma prática educativa.

As situações de prática educativa a que aqui nos reportamos ocorreram no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e Prática Educativa Supervisionada II, com um grupo de crianças em idade pré-escolar e uma turma do 1.º ciclo da educação básica, respetivamente.

No que concerne à educação pré-escolar, o trabalho foi desenvolvido com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos, no Infantário de Ponta

Delgada, situado na freguesia de São José e no 1.º ciclo do ensino básico, a prática educativa centrou-se numa turma do 3.º ano de escolaridade na EB1/JI de Matriz, freguesia de São Sebastião, concelho de Ponta Delgada.

Este relatório dá conta de algumas das práticas educativas desenvolvidas no terreno num e noutro contexto especificamente no que respeita ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita da educação pré-escolar e da disciplina de língua portuguesa do 1.º ciclo do ensino básico. A escolha desta problemática decorreu, por um lado do reconhecimento da importância fundamental das aprendizagens que as crianças realizam nesta área desde cedo para todo o processo de aprendizagem concomitante e subsequente, nas diversas áreas e domínios do saber.

No âmbito das nossas práticas a nossa ação foi norteada pelos objetivos abaixo enunciados. Na educação pré-escolar:

- a) Desenvolver a consciência fonológica.
- b) Reconhecer as fronteiras da palavra e da frase.
- c) Apreender a orientação da escrita.
- d) Identificar sílabas, palavras e frases.
- e) Manipular sílabas, palavras, frases.
- f) Enriquecer o vocabulário.

No 1.º ciclo do ensino básico:

- a) (Re)criar textos poéticos, brincando com o vocabulário, os versos e as rimas.
- b) Utilizar a leitura com finalidades diversas (prazer e divertimento, fonte de informação, de aprendizagem e enriquecimento da língua).
- c) Apropriar-se do texto lido, recriando-o em diversas linguagens.
- d) Construir livros.

Este relatório divide-se fundamentalmente em dois momentos. Um de natureza mais teórica, onde se procede ao enquadramento curricular da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, à revisão de literatura científica relevante na área em que se inscreve a nossa problemática específica, e à análise do perfil e formação do educador e do professor do 1.º ciclo. Outro que constitui uma narrativa teórico-prática das situações e experiências educativas que se nos apresentaram mais relevantes e pertinentes no decorrer das práticas já mencionadas, uma vez que “o projeto de formação deve representar uma resposta singular, a uma situação singular, articulando um conjunto coerente de modalidades de ação marcadas pela sua diversidade” (Canário, 1995, citado por Roldão, 2000, p. 14). Estas ações foram sustentadas na convicção de estarmos a potencializar o desenvolvimento de competências e

experiências das crianças/alunos envolvidas/os e a valorizar a nossa formação, enquanto futuros profissionais educativos.

A primeira parte do relatório compreende 3 capítulos, a segunda compreende os restantes 3.

O primeiro capítulo está dividido em duas partes, uma relativa ao enquadramento curricular da educação pré-escolar e outro ao enquadramento curricular do 1.º ciclo do ensino básico, a partir da análise de documentos de gestão curricular norteadores do processo de planificação da ação pedagógica na sala de atividades/aula.

No segundo capítulo refletimos sobre questões relacionadas com a aprendizagem da língua em ambos os níveis educativos bem como em questões relacionadas com a leitura e com a escrita como potenciadoras de outras aprendizagens. Até há bem pouco tempo acreditava-se que as questões relacionadas com a leitura e com a escrita deveriam ser só abordadas no primeiro ciclo e não na educação pré-escolar considerando-se que se estava a antecipar precocemente a escolarização. Tem-se vindo a contrariar esta ideia e a assumir que o domínio da linguagem oral e a abordagem à escrita são parte integrante deste nível de ensino e promotoras do desenvolvimento a nível dos domínios cognitivo e socioafetivo possibilitando uma transição harmoniosa e articulada para o ciclo seguinte.

Questões relacionadas com a formação dos professores e educadores bem como o perfil dos mesmos reclamados pelas mudanças educativas das últimas décadas integram o terceiro capítulo do nosso relatório, pois acreditamos que embora tendo em conta que “as crianças aprendem através das suas próprias experiências e descobertas (...) os adultos são apoiantes do desenvolvimento” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 27).

No quarto capítulo centramo-nos na importância do processo formativo, nas estratégias e procedimentos relacionados com o processo de formação. Destacam-se os momentos dedicados à observação, à planificação e à importância e pertinência do projeto formativo bem como o seu impacto na orientação da nossa prática educativa.

Nos dois últimos capítulos, caracterizamos os contextos de intervenção (meio envolvente, instituições, salas de atividades/ aula, crianças) e relatamos experiências de aprendizagem no âmbito da problemática que elegemos como objeto deste relatório realizadas no âmbito da nossa intervenção pedagógica na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, justificando-as teórica e curricularmente e analisando-as nos seus impactos na aprendizagem e desenvolvimento das crianças e na nossa formação.

Concluimos o relatório com algumas considerações finais acerca da nossa prática, da relação entre esta e os objetivos delineados, bem como sobre o impacto desta na nossa formação profissional

Atendendo ao fato de o período de estágio se apresentar um momento em que tomamos consciência da realidade da prática educativa, esta narrativa representa também um documento de reflexão sobre o processo e a nossa ação, tendo em vista o aperfeiçoamento das nossas práticas futuras, numa perspectiva de assumir o compromisso de que a nossa formação enquanto profissionais de educação não se esgota nesta fase de formação, antes se prolongará pela nossa vida profissional em resposta à “rápida evolução dos conhecimentos nas diferentes áreas do saber (...) [que] coloca importantes e decisivos desafios à formação dos professores” (Raimundo, 1991, p. 269).

# **CAPÍTULO 1 – DO PRÉ-ESCOLAR AO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: PRINCÍPIOS, OBJETIVOS E ORIENTAÇÕES CURRICULARES**

## **Introdução**

Neste capítulo vamos proceder a um enquadramento teórico onde nos focalizaremos em questões relacionadas com o estágio pedagógico no âmbito da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico.

Faremos igualmente uma abordagem aos documentos de gestão curricular facilitadores do processo de planificação.

A apresentação de uma conceção teórica ligada às questões da aprendizagem da língua, sustentada numa revisão de literatura onde serão mencionados autores relevantes para o fundamento da temática em questão.

### **1.1. Enquadramento curricular da educação pré-escolar**

A educação pré-escolar “surge em Portugal no século XIX associada à afirmação da classe média que se torna mais influente e mais educada, sendo portadora de novos valores relativos à educação da criança e do cidadão” (Ministério da Educação, 2000, p.17). No entanto, é “depois da implantação da República, em 1919, que a educação pré-escolar adquire um estatuto específico no sistema oficial de ensino” (ibidem).

Em 1911, é criada a rede privada de Jardins-escolas João de Deus, adotando um modelo pedagógico com o nome do seu mentor. Nos finais dos anos 60, são criadas creches e jardins-de-infância que serviam de apoio às famílias, substituindo-as durante o tempo em que trabalhavam, embora se pensasse que a família era o meio natural para a educação das crianças. Em 1973, surge a lei que aprova a Reforma do Sistema Educativo (Lei n.º 5/73, de 25 de Julho), onde a educação pré-escolar é reconhecida como parte integrante do sistema educativo.

Em 1978, iniciam funções os primeiros Jardins de Infância oficiais do Ministério da Educação. Surge a Lei n.º 5/77, de 1 de fevereiro, que cria o sistema público de educação pré-escolar. O Decreto-Lei n.º 542, de 31 de dezembro de 1979, regulamenta o estatuto dos Jardins de Infância, e em 1974, com o 25 de Abril, dá-se igualmente uma viragem nas mentalidades e um aumento significativo tanto no ingresso de crianças neste nível educativo e consequente aumento do número de jardins de infância, como também se passa a olhar mais para a necessidade de formar educadores de infância.

Em 1997 dá-se uma viragem importante na educação pré-escolar em Portugal com a criação de uma rede nacional de estabelecimentos de educação pré-escolar e a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, que estabelece uma diferença entre a componente pedagógica, considerada como componente letiva, e a componente de guarda dos cuidados infantis e de apoio às famílias. Em dezembro de 1998, foi criado o gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar (Despacho Conjunto n.º 186 /ME / MSSS / MEPAT / 96), que consagra o ordenamento jurídico, define a rede e os princípios gerais pedagógicos da educação pré-escolar.

A rede pública da educação pré-escolar está, “no que respeita à docência e ao parque escolar, totalmente integrada com os estabelecimentos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, formando os educadores de infância e os professores do 1.º Ciclo um corpo profissional único” (Ministério da Educação, 2000, p. 111). Quanto à rede privada da educação pré-escolar, “é na sua totalidade da responsabilidade de Instituições Particulares de Solidariedade Social – IPS, sendo apoiada em muito larga medida pelo sistema de segurança social” (ibidem).

Em Portugal, a educação pré-escolar abrange crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, idade que antecede a entrada no ensino obrigatório, o 1.º ano do ensino básico. Representa a base para uma educação bem-sucedida, potenciando um desenvolvimento equilibrado, ao mesmo tempo que se apresenta como uma ajuda preciosa às famílias no processo formativo dos seus educandos.

Estes anos que antecedem a escolaridade obrigatória passam a ser também da responsabilidade do Estado, que deve garantir que todas as crianças tenham direito a uma igualdade de acesso, podendo usufruir de um ensino que lhes permita um desenvolvimento pessoal e social, tendo em vista a formação de cidadãos instruídos e conscientes (Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho).

O referido Decreto-Lei “estabelece o regime jurídico do desenvolvimento e expansão da educação pré-escolar e define o respectivo sistema de organização e financiamento” (Capítulo 1, artigo 1.º) e “aplica-se às redes de educação pré-escolar, pública e privada” (Capítulo 1, artigo 2.º). Segundo o mesmo, entende-se por estabelecimento de educação pré-escolar “a estrutura que presta serviços vocacionados para o atendimento à criança, proporcionando actividades educativas e apoio à família” (Capítulo III, artigo 8º), com a frequência desejável de 20 a 25 crianças por sala de actividades.

Tendo em conta o desenvolvimento e as necessidades educativas das crianças, verifica-se a necessidade de um suporte curricular com vista a uma educação de qualidade.

Na ausência de um currículo para o pré-escolar e dada a sua especificidade no que respeita às aprendizagens, o Governo aprovou, através do Despacho 5220/97 (2ª edição), de 10 de Julho, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997). Este documento representa uma linha norteadora de toda a prática do educador de infância em toda a sua prática educativa e constitui “um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática” (Ministério da Educação, 1997, p. 13), tendo em vista o processo educativo das crianças e permitindo uma organização mais eficaz e reflexiva.

Embora não constituindo propriamente um programa, uma vez que “adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças” (Ministério da Educação, 2000, p. 93), as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OC) constituem um documento facilitador e orientador das mesmas, com “grande impacto nas práticas pedagógicas de educadores de infância mais jovens, que encontra[m] aí um caminho mais estruturado para a organização das suas actividades educativas” (ibidem).

As OC retomam o princípio geral enunciado na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, que defende que

*a educação pré escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, 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 Quadro n.º 5/97, de 19 de fevereiro, artigo 2.º).*

Deste princípio decorrem os objetivos gerais pedagógicos definidos para o pré-escolar, que assentam no seguinte:

- a) *Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;*
- b) *Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;*
- c) *Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso de aprendizagem;*
- d) *Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;*
- e) *Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;*
- f) *Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;*
- g) *Proporcionar à criança ocasiões de bem estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;*

- h) *Proceder à despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;*
- i) *Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.* (ME, 2000, p. 15).

As áreas de conteúdo contempladas na educação pré-escolar são três: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão/Comunicação, que compreende os domínios das expressões motora, dramática, plástica e expressão musical, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática, e, por fim, a Área de Conhecimento do Mundo.

Segundo as OC, “Área é um termo habitual na educação pré-escolar para designar formas de pensar e organizar a intervenção do educador e as experiências proporcionadas às crianças” (ME, 1997, p. 47). As áreas de conteúdo pressupõem a ligação entre os conteúdos e a aprendizagem “com estrutura própria e com pertinência sócio-cultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer” (ibidem).

A Área de Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal a todas as outras áreas. Visa promover e fomentar valores éticos, morais e sociais nas crianças, educando-as no sentido de se tornarem cidadãos mais ativos e conscientes, tendo em vista a sua atuação na vida futura. A influência do meio e a interação com outras crianças e outros elementos da sociedade é importante para a sua formação enquanto pessoas. É “nos contextos sociais em que vive, nas relações e interacções com os outros, que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo e o que está errado” (idem, p. 51). É importante a educação para os valores, o saber estar, o saber conviver, e, dessa forma, “o desenvolvimento pessoal e social assenta na constituição de um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e auto-estima” (Ministério da Educação, 1997, p. 52). Neste sentido, o papel do educador é importante na medida em que vai ser tomado como exemplo e as suas ações e a relação deste com a criança podem constituir um modelo nas ações futuras da criança.

Na Área de Expressão e Comunicação distinguem-se vários domínios relacionados entre si. Partindo do pressuposto que, “ao iniciar a educação pré-escolar, a criança já realizou algumas aquisições básicas nos diferentes domínios da área de expressão e comunicação” (idem, p. 56), o educador deverá sustentar o seu trabalho com a criança no desenvolvimento de várias formas de expressão e comunicação, “proporcionando o prazer de realizar novas experiências, valorizando as descobertas da criança, apoiando a reflexão sobre estas

experiências e descobertas, de modo a permitir uma apropriação dos diferentes meios de expressão e comunicação” (ibidem). Assim sendo, o educador deve planejar e proporcionar situações de aprendizagem que facilitem o recurso a múltiplas expressões.

Quando chega ao pré-escolar, a criança tem já algumas competências adquiridas em alguns domínios, no entanto, através da Expressão Motora a criança aprende a desenvolver a prática de transpor obstáculos, a dominar o corpo e a manipular diversos objetos; aperfeiçoa a motricidade global e fina “de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e dominar melhor o seu próprio corpo” (Ministério da Educação, 1997, p. 58).

A expressão Dramática é um excelente meio para ajudar a criança a descobrir-se, a descobrir os outros e o meio que a rodeia. A interação com as outras crianças através de situações lúdicas desenvolve a comunicação verbal e não-verbal, quer através da recriação da realidade quer através da criação de situações do imaginário. A utilização de materiais lúdicos favorece igualmente situações de comunicação e pode ajudar crianças de natureza mais tímida e introvertida a ‘libertarem-se’ e criar situações de comunicação. O fantoche, por exemplo, é um ótimo recurso para que tal aconteça. Assim sendo, a relação entre o educador e a criança é importante no desenvolvimento do domínio oral por parte das crianças.

A Expressão Plástica favorece igualmente a comunicação entre a criança e os seus pares e muitas vezes a leitura e interpretação de desenhos ou pinturas permite ao professor conhecer um pouco melhor a criança.

A área de Expressão Musical “assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir” (Ministério da Educação, 1997, p. 63). Esta área desenvolve-se “em torno de cinco eixos fundamentais. Escutar, cantar, dançar, tocar e criar” (idem, p. 64).

Além de a criança trabalhar as características dos sons e toda a aprendizagem que daí possa advir, esta área é muito importante na medida em que trabalha igualmente a palavra, o que vai favorecer o desenvolvimento da linguagem oral da criança e a abordagem à escrita. Ao aprender a letra de uma canção a criança não só tem contato com o significado da mesma como tira partido da sua musicalidade, através da rima, da entoação das palavras, das sílabas. É também muito importante que a criança, mesmo não sabendo ler, veja a representação escrita da música, pois o contato com a grafia faz com que ela se vá familiarizando com as letras, palavras e frases. Desta forma apreende igualmente o sentido da escrita de uma forma lúdica e atrativa.

Assim, e privilegiando a interdisciplinaridade, um recurso a ter em conta nestas atividades é a apresentação das letras das canções em papéis de grandes dimensões, por vezes intercalando a palavra com a imagem para que seja possível uma leitura por parte da criança.

A necessidade de comunicar torna-se cada vez mais uma questão importante no nosso dia-a-dia e uma preocupação nas escolas que vem desde a educação pré-escolar. A criança, quando chega ao jardim-de-infância, traz já um domínio da linguagem oral que lhe permite uma comunicação.

O domínio da linguagem oral e abordagem à escrita é muito importante na educação pré-escolar, sendo fundamental que o educador “cri[e] um clima de comunicação em que a [sua] linguagem (...), ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 66).

Independentemente do domínio da linguagem oral com que as crianças cheguem à educação pré-escolar, devem ser planeadas situações que desenvolvam não só a oralidade como facilitem e promovam uma aproximação à linguagem escrita. Muitas crianças quando chegam a este nível educativo trazem já alguns conhecimentos que lhes facilitam a aprendizagem neste domínio, pois que, como registam as Orientações Curriculares, “não há hoje em dia crianças que não contactem com o código escrito e que, por isso, ao entrar para a educação pré-escolar não tenham já algumas ideias sobre a escrita” (Ministério da Educação, 1997, p. 65).

Segundo as OC, as crianças aprendem a identificar as letras desde muito cedo e a reconhecer texto escrito, passando pela identificação da palavra. Esta transição dá-se por volta dos 3 anos de idade. É nesta idade que a criança procura fazer a imitação do código escrito, fazendo progressivamente uma tentativa da representação do modelo; “neste processo emergente de aprendizagem da escrita, as primeiras imitações que a criança faz do código escrito vão-se tornando progressivamente mais próximas do modelo, podendo notar-se tentativas de imitação de letras e até a diferenciação de sílabas” (Ministério da Educação, 1997, p. 69).

A resolução de situações problemáticas permite igualmente desenvolver o raciocínio da criança, ao mesmo tempo que lhe permite aprofundar a compreensão e a linguagem ao explicar o que pretende através de um ato de comunicação. A criança estrutura o seu pensamento para se fazer entender e expor o seu ponto de vista. Aqui, o papel do educador é preponderante, na medida em que “importa que o educador proponha situações problemáticas e permita que as crianças encontrem as suas próprias soluções, que as debatam com outras

crianças, num pequeno grupo, ou mesmo com todo o grupo, apoiando a explicitação do porquê da resposta” (Ministério da Educação, 1997, p. 78).

Quando a criança chega à educação pré-escolar tem já conhecimentos adquiridos em relação ao mundo que a rodeia, contudo a educação pré-escolar propicia à criança novas situações de aprendizagem, levando-a a interrogar-se perante as coisas e a iniciar a procura de respostas. É neste espaço que a Área de Conhecimento do Mundo é importante no percurso da criança.

Deve-se partir da curiosidade e da vontade de aprender e saber característicos das crianças nesta faixa etária. O papel do educador é extremamente importante para estabelecer a ponte entre aquilo que a criança deve aprender e filtrar a informação que a criança consiga apreender, bem como o momento mais oportuno e a forma como a criança deve ter contato com determinados conteúdos.

Nesta área deve ser feita uma aproximação e sensibilização ao meio próximo, a criança e o seu espaço, a criança e o espaço do outro, nomeadamente a história, a geografia, etc. Os conhecimentos adquiridos nesta fase do pré-escolar vão ser desenvolvidos ao longo da vida e noutros ciclo de ensino, até porque

*esta área tem uma correspondência com o ‘Estudo do Meio’ proposto pelo programa do 1.º ciclo cujos grandes blocos – descoberta de si mesmo, dos outros e das instituições, do ambiente natural, das inter-relações entre espaços, de materiais e objectos – podem também constituir referências para a educação pré-escolar. (Ministério da Educação, 1997, p. 80).*

O educador deve ter a preocupação de pensar nos materiais favoráveis a este tipo de aprendizagens e proporcionar situações que contemplem aspetos relevantes nesta área.

No início de janeiro de 2010 o Ministério da Educação e a DGIDC lançaram as metas de aprendizagem para a Educação Pré-escolar. O projeto insere-se na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional e visa assegurar uma educação de qualidade e a obtenção de melhores resultados escolares.

As metas de aprendizagem para a Educação Pré-escolar constituem um instrumento de apoio à gestão do currículo e um auxílio no quotidiano dos educadores e também dos pais, que passam a ter acesso a um conjunto de aprendizagens que as crianças necessitam de desenvolver em relação a cada área curricular e em relação ao que se espera do seu desempenho. Desta forma, pretende-se que todas as crianças, ao entrarem para o 1.º ciclo, tenham realizado aprendizagens fundamentais no seu percurso educativo.

Estas aprendizagens estão estruturadas por áreas de conteúdo, mantendo as áreas definidas nas OC, explicitando, no entanto, mais alguns domínios, sempre tendo em atenção o desenvolvimento da criança e uma abordagem globalizante e transversal em todas as áreas.

Não foram formuladas metas intermédias para o pré-escolar, mas metas finais para cada área e respetivos domínios. A área de Formação Pessoal e Social é uma área apenas contemplada na educação Pré-escolar, principalmente porque neste nível educativo é necessário promover o desenvolvimento de determinadas atitudes e valores tendo em vista a formação de futuros cidadãos. A aprendizagem nesta área é transversal a outras áreas, uma vez que interage com aprendizagens realizadas em todas as áreas curriculares.

As metas de aprendizagem nesta área são 32 e dividem-se nos domínios da identidade/auto-estima, independência/autonomia, cooperação e no domínio da solidariedade e respeito pela diferença.

Na área de expressão e comunicação surgem diferenciados os domínios nas suas diferentes vertentes: a motora, plástica, musical e dramática, que surge com a designação de expressão dramática/teatro. Nesta área as metas de aprendizagem são 57 distribuídas pelos domínios da apropriação da linguagem elementar das artes e desenvolvimento e criatividade, no âmbito da expressão plástica. No que concerne à expressão dramática/teatro verificam-se os domínios do desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação, desenvolvimento da criatividade, compreensão das artes no contexto, e apropriação da linguagem elementar da expressão dramática. Na expressão musical é de ter em conta os domínios do desenvolvimento da criatividade apropriação da linguagem elementar da música, compreensão das artes no contexto. O domínio da dança engloba também os domínios do desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação, desenvolvimento da criatividade, apropriação da linguagem elementar da dança e o domínio da expressão motora. Nestes domínios estão também contemplados alguns subdomínios.

Na área da Matemática existem 30 metas de aprendizagem finais que determinam os desempenhos esperados no final da educação pré-escolar e o conjunto de conhecimentos que as crianças devem possuir à entrada do 1.º ciclo do ensino básico. Os domínios para esta área são os números e operações, geometria e medida, organização e tratamento de dados.

Na área do Conhecimento do Mundo integram-se as aprendizagens nas várias ciências naturais e humanas, e foi subdividida em três domínios: Localização no Espaço e no Tempo, Conhecimento do Ambiente Natural e Social e Dinamismo da Inter-relações Natural-social, pelos quais se repartem 36 metas finais de aprendizagem.

Acrescentou-se ainda a área de Tecnologias de Informação e Comunicação como sendo uma área transversal a toda a educação básica com a vantagem que lhe é conferida pelo fato de ser iniciada precocemente. São 9 metas de aprendizagem divididas pelos domínios da Informação, da Comunicação e da Segurança.

Em relação à Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, área que corresponde à Língua Portuguesa nos outros ciclos, espera-se que a criança mobilize um conjunto de conhecimentos linguísticos determinantes na aprendizagem da linguagem escrita e no sucesso escolar. Salienta-se a capacidade de interação verbal, a consciência fonológica e a manifestação de comportamentos emergentes de leitura e escrita. Na área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, são definidas 36 metas de aprendizagem, distribuídas pelos domínios da consciência fonologia, do reconhecimento e escrita de palavras e da compreensão de discursos orais e interação verbal (DGIDC, pp. 16-20).

Segundo as OC, “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos, condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (Ministério da Educação, 1997, p. 37). Hohmann (2009, p. 161) regista que, “num contexto de aprendizagem activa as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados de forma a que essa aprendizagem seja efectuada”.

A organização do espaço deve ser da responsabilidade do educador. O espaço deve ser atraente, dividido por áreas de interesse das crianças, procurando, desta forma, incentivá-las à procura dos mesmos. Devem estar organizados de tal forma que facilitem a própria organização das crianças e ter em conta aspetos mais práticos, como o acesso. Na organização do espaço devem ser tidos em conta outros aspetos como, por exemplo, a luz, as cores, bem como a segurança que o mesmo apresenta, evitando-se objetos cortantes e pontiagudos, esquinas, etc.

O espaço deve integrar diversas áreas de interesse. Os materiais devem ser atrativos, seguros e do interesse das crianças, tendo em conta as atividades a que se destinam, proporcionando não só aprendizagens mas também facilitando a brincadeira, que é também ela potenciadora de aprendizagens. Os materiais deverão ser de fácil manuseamento, agradáveis e pensados tendo em vista a aquisição de saberes através de experiências lúdicas. O aprender-brincando. Para tal, é importante que “o educador defina prioridades na aquisição do equipamento e do material, de acordo com as necessidades das crianças e o seu projecto pedagógico, tendo em conta critérios de qualidade” (Ministério da Educação, 1997, p. 38).

As atividades educativas são da responsabilidade de um educador de infância habilitado legalmente para o efeito e reconhecido pelo ministério da educação. Este profissional da educação deverá ter a preocupação de organizar um processo facilitador das aprendizagens nas diversas áreas, promovendo uma articulação entre as mesmas de uma forma transversal.

## **1.2. Enquadramento curricular do 1.º ciclo do ensino básico**

A Educação Pré-escolar é apenas a primeira etapa da Educação Básica. À Educação Pré-escolar segue-se o 1.º ciclo, o primeiro de três ciclos de escolaridade do Ensino Básico, que abrange os primeiros nove anos de escolaridade, constituindo o que a Lei de Bases do Sistema Educativo estabelece como a formação básica do cidadão. “No 1.º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de Junho, artigo 8.º).

Para o Ensino Básico foram delineados, pelo Ministério da Educação, três grandes objetivos:

*“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”.* (Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do ensino Básico, 2006, p. 13).

O Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, estabelece o quadro geral do sistema educativo e, realça este sistema como sendo “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democracia da sociedade” (artigo 1.º). Ainda no artigo 2.º, este decreto invoca o fato de que “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República” e responsabiliza o Estado Português como principal promotor da “democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”.

Ainda numa perspectiva de formação das crianças enquanto futuros cidadãos, aponta-se a organização do sistema educativo como um contributo para a “realização do educando através do pleno desenvolvimento da personalidade”, além de se salientar o fato de que devem

ser preparados para uma vida futura a nível profissional, tendo por isso a escola a responsabilidade de “desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida activa” (Lei n.º 46/86, artigo 3.º).

O Decreto-Lei n.º 94/2001, de 20 de agosto procede à alteração do Decreto-Lei n.º 6 de 2001, de 18 de janeiro, e estabelece os princípios orientadores da organização da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional. Segundo o Decreto-Lei mencionado, entende-se por currículo nacional “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo”, definindo, por sua vez, as orientações curriculares como “o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional” (artigo 2.º). Tendo em conta que a educação pré-escolar pretende garantir às crianças um ambiente educativo que promova o seu desenvolvimento, e dada a sua elevada taxa atual de frequência, de um modo geral, as crianças, ao chegarem ao 1.º ciclo, já realizaram aprendizagens que facilitarão a sua aprendizagem neste ciclo, assumindo este ciclo uma função basilar e estruturante para as aquisições preconizadas para ciclos subsequentes. As componentes do currículo para o 1.º ciclo são: Língua Portuguesa, Matemática; Expressões Artísticas e Físico-Motoras, como áreas curriculares de frequência obrigatória. Na área de Formação Pessoal e Social enquadram-se as áreas não disciplinares, como a Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica. Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias de informação e de comunicação, e devem constatar explicitamente do projeto curricular de turma. Existe igualmente uma área curricular disciplinar de frequência facultativa, a Educação Moral e Religiosa, que deve abranger projetos desenvolvidos pelas escolas no âmbito da formação pessoal e social dos alunos. A par destas, devem existir outras atividades de carácter facultativo, desde que a escola possua recursos disponíveis, incluindo uma possível iniciação à língua estrangeira, com ênfase na sua expressão oral. Os alunos devem igualmente desenvolver trabalhos e atividades experimentais de pesquisa adequados às diferentes áreas, nomeadamente no ensino das ciências.

No que se refere à avaliação das aprendizagens, no capítulo II, artigo 12.º, o Decreto-Lei n.º 94/2011, de 20 de agosto, considera-se que “a avaliação constitui um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico”. Este processo é da

responsabilidade do professor titular de turma. No caso de retenção, deverá o professor titular de turma identificar as aprendizagens não realizadas pelos alunos, e deverão ser tomadas em consideração “na elaboração do profeto curricular de turma em que o referido aluno venha a ser integrado no ano escolar subsequente” (Decreto-Lei n.º 94/2011, artigo 14.º).

O documento referente à Organização Curricular e Programas do 1.º ciclo do Ensino Básico foi divulgado em 2001, assumido a partir do ano letivo de 2001/2002 como a referência central para o desenvolvimento do currículo. Inclui competências de carácter geral a desenvolver ao longo de todo o ensino básico e competências específicas que se remetem a cada uma das áreas disciplinares. Explicita igualmente o tipo de aprendizagens a desenvolver com os alunos.

Este documento estabelece cinco princípios orientadores para o 1.º ciclo do ensino básico que devem assentar na realização de experiências de aprendizagem ativas que convoquem a participação dos alunos a vivenciar experiências estimulantes de trabalho escolar; significativas valorizando as vivências dos alunos que deverão ser valorizadas, bem como os seus interesses e necessidades; diversificadas, apontando para a diversidade de recursos a utilizar; integradas que decorrem das realidades vivenciadas ou imaginadas que possam ter sentido na cultura de cada aluno, na articulação de saberes, de formar e recriar novos conhecimentos; e socializadoras garantindo a formação moral e crítica na apropriação e desenvolvimento de saberes.

Alguns dos programas que integram este documento foram recentemente substituídos, é o caso dos programas de português e matemática. O programa de Língua Portuguesa do ensino básico foi homologado em 31 de março de 2009, e foi aplicado a partir do ano letivo de 2011-2012, por se considerar só agora estarem reunidas as condições para a entrada em vigor do mesmo. Até então considerava-se que os professores de língua portuguesa ainda não dispunham de formação necessária para a sua implementação. Os novos manuais foram adotados e concebidos de acordo com os novos programas.

O Programa de Português do ensino Básico está dividido em três partes. A primeira parte centra-se nas questões gerais do Programa, onde é feito um enquadramento das questões estruturantes e programáticas, os fundamentos e conceitos-chave e as opções programáticas. Na segunda parte faz-se referência aos programas do 1.º, 2.º e 3.º ciclo, assim como os referenciais disponíveis. A terceira é constituída pelos anexos onde se faz referência aos autores e textos e aos materiais de apoio como suporte à ação educativa. Relativamente à organização programática do 1.º ciclo, o programa de Português começa por apresentar uma caracterização deste nível de ensino e das suas especificidades. Considera-se o 1.º ciclo uma

etapa determinante de todo o percurso escolar privilegiando um desenvolvimento integrado de atividades e áreas de saber. Dado o caráter transversal do Português, considera-se que o mesmo contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos.

Apresenta-se igualmente os resultados esperados para os diferentes anos perspetivando um conjunto de experiências específicas. Os resultados esperados encontram-se centrados nas competências específicas deste programa: são eles a compreensão do oral, expressão oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua. Posteriormente apresentam-se quadros que constituem referenciais de progressão programática e que articulam os descritores de desempenho e os conteúdos de natureza declarativa e procedimental. Os descritores de desempenho e os conteúdos são coincidentes para o 1.º e 2.º ano e 3.º e 4.º ano que se encontram agrupados.

O Programa de matemática do ensino básico foi homologado a 28 de dezembro de 2007 e resulta de um processo de reestruturação dos novos programas em vigor desde 1990 para o 1.º ciclo e 1991 para o 2.º e 3.º ciclo. Esta reestruturação implica a concessão de um documento único que engloba para cada um dos ciclos do ensino básico os objetivos, os temas matemáticos, as orientações metodológicas e aspetos ligados à gestão curricular e à avaliação.

O Programa está organizado da seguinte forma: uma breve introdução seguida das finalidades do ensino da matemática; os objetivos gerais do ensino da mesma; os temas matemáticos e as capacidades transversais dos mesmos; as orientações metodológicas gerais; a gestão curricular tendo em conta as características dos alunos e os recursos existentes, bem como as condições que a escola oferece e o contexto social e escolar. A avaliação informa o professor acerca de como pode avaliar o progresso dos alunos bem como as dificuldades de aprendizagem. Apresenta os conteúdos programáticos para o 1.º, 2.º e 3.º ciclo e no programa para o 1.º ciclo destacam-se os quatro tópicos principais: Números e Operações; Geometria e Medida; organização e Tratamento de Dados e Capacidades Transversais. Em cada tópico são dadas indicações relativamente aos propósitos de ensino, aos objetivos gerais de aprendizagem no âmbito de cada tema e às indicações metodológicas bem como o tipo de atividades que devem alicerçar cada tema.

À semelhança do programa de Português, o 1.º e 2.º ano e o 3.º e 4.º ano são agrupados, dadas as suas competências específicas e os objetivos gerais de aprendizagem.

Por fim, é facultada referência bibliográfica para aprofundamento dos temas e orientações do programa bem como recursos auxiliares nas aprendizagens.

Este documento foi revogado pelo Despacho n.º 17269/2011 de 23 de dezembro. Na Região Autónoma dos Açores existe ainda um documento orientador específico, recentemente

alterado (Decreto Legislativo Regional n.º 21/2010/A, de 24 de Junho de 2010), que, embora se apresente em conformidade com as orientações gerais nacionais, assume propósitos específicos e uma organização próprias, estabelecendo os princípios orientadores da organização e da gestão curricular da educação básica para o sistema regional.

Em conformidade com esse documento, o currículo regional é o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos que se fundamentam nas características geográficas, económicas, sociais, culturais e político-administrativas dos Açores, promovendo aprendizagens tendo em conta as especificidades insulares e identidade regional (açorianidade), sem perder de vista o global, com preocupações em ordem à sustentabilidade económica, social, cultural e ambiental regionais, nacionais e transnacionais.

O Currículo Regional da Educação Básica (CREB) preocupa-se em criar condições para uma melhor qualidade no processo de ensino/aprendizagem, tendo em vista a promoção de melhores resultados escolares. As estratégias para que tal aconteça são da responsabilidade dos órgãos de administração e gestão das escolas, passando pela elaboração e avaliação dos seus projetos curriculares enquanto instrumentos de exercício da autonomia curricular.

Os projetos curriculares de escola e de turma devem ser coerentes e procurar estratégias metodológicas específicas para o desenvolvimento da aprendizagem. Estes instrumentos devem estar adequados às características e especificidades das escolas e das turmas.

Segundo o decreto referido, a organização e gestão do currículo regional da educação básica deve obedecer a alguns princípios orientadores. São eles:

- a) o respeito pelo currículo nacional do ensino básico;
- b) a coerência com as políticas curriculares da União Europeia;
- c) assumir a identidade açoriana como um fator significativo e relevante nas aprendizagens;
- d) valorizar uma educação inclusiva, respeitando a diversidade cultural, étnica e religiosa;
- e) o respeito pela autonomia curricular das escolas, sendo da sua responsabilidade a elaboração e promoção dos respectivos currículos;
- f) a promoção de uma cultura de exigência;
- g) a exploração e atenção pela articulação entre a realidade local e o seu impacto global nas aprendizagens.

Por sua vez, o Decreto Regulamentar Regional n.º 17/2011/A estabelece o conjunto de competências-chave e aprova o referencial curricular para a educação básica na Região Autónoma dos Açores.

Partindo do conceito de competência, “que implica a capacidade de realizar tarefas e confrontar situações diversas, de uma forma pertinente e eficaz, num contexto determinado, mobilizando de forma inter-relacionada conhecimentos, capacidades e atitudes”, o CREB organiza-se a partir da definição de oito competências-chave e elege dois temas integradores: o desenvolvimento sustentável (DS) e a açorianidade.

A competência em línguas traduz-se na capacidade de expressar e interpretar conceitos, pensamentos, sentimentos, fatos e opiniões, tanto oralmente como por escrito (ouvir/ver, falar, ler e escrever), e de interagir linguisticamente de forma apropriada.

A competência matemática traduz-se na capacidade de reconhecer e interpretar problemas que possam estar relacionados com o quotidiano e de os traduzir em linguagem e contextos matemáticos. Implica igualmente a capacidade de interpretar, de formular e de comunicar e expressar os resultados.

A competência científica e tecnológica resulta da capacidade de mobilizar conhecimentos, processos e ferramentas para explicar o mundo físico e social. Os alunos devem ter presente o conceito de cidadania e a capacidade de desenvolver uma atitude crítica perante determinados acontecimentos.

A competência cultural e artística é a capacidade de os alunos compreenderem a sua própria cultura e também outras culturas, desenvolvendo um sentimento de identidade no respeito e aceitação de culturas diferentes. A competência digital é a capacidade de procurar avaliar e comunicar informação em diferentes linguagens (visual, numérica, icónica, visual, gráfica e sonora). Os alunos devem ter a capacidade de reconhecer as tecnologias de informação como um suporte fundamental no processo de aprendizagem, desenvolvendo e aperfeiçoando a capacidade de utilização das mesmas.

A competência físico-motora traduz-se na capacidade de relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço tendo em vista um estilo de vida saudável promovendo uma melhor qualidade de vida.

A competência de autonomia e gestão da aprendizagem permite a aquisição de um conjunto de capacidades e atitudes, favorecendo o desenvolvimento equilibrado do autoconceito e uma tomada de decisões responsável. Permite igualmente que os alunos se organizem e mobilizem estratégias de aprendizagem, tendo em vista “aprender a aprender”.

Por fim, a competência social e de cidadania traduz-se na capacidade de olhar para os outros e para o mundo, valorizando-os. Os alunos devem desenvolver de uma forma eficaz uma atitude cooperativa de aprendizagem e também o respeito pelos valores em comum.

Segundo as orientações do CREB (2011, p. 47), “cada área curricular contribui para a promoção de aprendizagens transversais indispensáveis à formação do jovem cidadão, sem prejuízo da também imprescindível promoção das aprendizagens específicas de cada área”. Desta forma, apresentam-se os contributos de cada área para o desenvolvimento das competências-chave referentes a todas as áreas e as competências-chave e a sua relação com as competências específicas da área.

Quanto à aprendizagem do Português, podemos dizer que se apresenta como uma aprendizagem transversal a todas as áreas, desenvolvendo um conjunto de competências-chave. Esta área apresenta-se como uma área de suporte de outros saberes e aprendizagens e “surge enquanto espaço interdisciplinar por excelência afirmando-se, igualmente, enquanto espaço de especialidade” (CREB, 2011, p. 48). As aprendizagens realizadas nesta área são cruciais para o desenvolvimento dos alunos a nível “cognitivo, identitário e comunicacional” (CREB, 2011, p. 48) e serão relevantes e determinantes no futuro no seu desenvolvimento profissional.

Deve ser valorizada toda a linguagem cultural proporcionada pela família e pelo meio. Visto que a comunicação faz parte da natureza humana, à área do Português cumpre alargar as experiências de aprendizagem de linguagem dos alunos, de forma a favorecer a apropriação de modo fluente e adequado de competências de comunicação fundamentais” (CREB, 2011, p. 48).

Assim, na ótica do CREB, no que diz respeito especificamente à área do português (área que assume particular enfoque no âmbito deste relatório), o ensino “deve convocar e propor aos alunos a compreensão e produção de discursos orais e escritos de natureza e objectivos variados, relevantes nas formas, significativos nas temáticas e adequados aos diversos níveis de escolaridade” (CREB, 2011, p. 48). Atendendo ao respeito pela identidade cultural da região e da açorianidade, “a disciplina de Português deve contribuir para a afirmação da identidade linguística e literária açorianas, promovendo o conhecimento e a valorização das especificidades linguísticas decorrentes da descontinuidade territorial regional (...), bem como divulgar e promover a reflexão em torno do património literário oral e escrito de origem e raízes açorianas, em articulação com o Plano Regional de Leitura” (CREB, 2011, p. 48).

A aprendizagem da língua oral e escrita é uma das aquisições mais importantes na vida da criança. É através dela que aprende a comunicar, a expressar o que sente, a questionar e a interagir. Por sua vez, aprender a ler e a escrever faz parte de um processo no qual o educador/professor assumem um papel impulsionador, cabendo-lhes a responsabilidade de “promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória” (Ministério da Educação, 1997, p. 28). É acerca da importância da língua e das estratégias diversificadas para a aprendizagem da mesma que iremos refletir no capítulo que se segue.

### Síntese

A educação pré-escolar surge em Portugal no séc. XIX e desde então regista-se a criação de algumas redes privadas e públicas onde este nível de ensino é reconhecido como parte integrante do sistema educativo. Tem em conta o desenvolvimento e as necessidades educativas das crianças e tem vindo a revelar-se um suporte imprescindível às famílias na árdua tarefa de educar. É um período que antecede a entrada para a escolaridade obrigatória e representa a base para uma educação bem sucedida potenciando o equilíbrio e a formação das crianças.

Por sua vez, o 1.º ciclo, o primeiro de 3 ciclos de escolaridade do Ensino Básico onde o ensino é globalizante, ministrado em regime de monodocência e de coadjuvação com alguns docentes de áreas específicas e tem como objetivos proporcionar situações de aprendizagem com vista ao desenvolvimento de valores e atitudes.

No capítulo 2 deste relatório iremos refletir acerca da relevância e necessidade de aprofundar a consciência linguística dos alunos, bem como da necessidade de desenvolver estratégias e experiências educativas que promovam o desenvolvimento da compreensão ao nível oral e escrito.

## **CAPÍTULO 2 - APRENDER A LÍNGUA**

### **2.1. Na educação pré-escolar**

“A função da linguagem é a de permitir a comunicação entre as pessoas. Somos seres sociais e a linguagem permite-nos estabelecer e manter relações com os outros” (Hohmann, 2009, p. 524). A criança desde cedo utiliza a linguagem para se fazer perceber e para conseguir os seus intentos: “Os bebês e as crianças mais novas desenvolvem um sistema de guinchos, gritos, ecolálias, expressões variadas e pequenas frases. Cerca dos 3 ou 4 anos usam a linguagem para se fazerem compreender e mostram-se interessados nas formas impressas que aparecem nas suas vidas diárias” (idem, p. 525). Segundo Gonçalves, Guerreiro & Freitas (2011, p. 10), “a criança começa por falar, treinando o seu sistema fonador, antes de produzir sons da sua língua organizados em sequências de consoante e vogal (CV), na fase da lalação (...), segue-se o período em que são produzidas frases isoladas, com valor holofrástico, (...), começando posteriormente a emergir as primeiras unidades sintáticas.”

Isto mostra-nos que, desde muito cedo, a criança tem contato com a linguagem verbal e percebe que pode usá-la em seu benefício. Nesta primeira fase, o papel das famílias é muito importante, na medida em que são elas que permitem à criança o primeiro contato com o fenómeno da comunicação. As crianças ainda não sabem ler nem quase falar, mas já querem comunicar. Daí o papel das famílias na estimulação da sua linguagem, no papel de aperfeiçoamento das suas estruturas linguísticas.

Para além da intervenção das famílias, as competências de comunicação das crianças são também favorecidas pelo meio, sendo igualmente de extrema importância neste processo o “contexto escolar, tendo em conta a frequência da educação pré-escolar que se considera determinante” (Gonçalves, Guerreiro e Freitas, 2011, p. 10). Desta forma e “no que diz respeito às oportunidades que a escola pode potenciar, relativamente ao desenvolvimento linguístico, deve-se ainda referir a possibilidade de promover a aproximação entre o meio familiar e o escolar, que tantos benefícios podem trazer, quer em termos sociais, quer em termos estritamente linguísticos” (idem, p. 14).

A linguagem pode ser utilizada, segundo Medeiros (2006, p. 128), “como instrumento de construção rigorosa dos conhecimentos, ao mesmo tempo que é um modo de expressão e criatividade”. Deste modo, torna-se de vital importância o desenvolvimento de competências de linguagem oral e de abordagem à escrita na educação pré-escolar. Esta intenção está patente nas Orientações Curriculares (1997, p. 65), que referem que “a aquisição e a

aprendizagem da linguagem oral tem tido até agora uma importância fundamental na educação pré-escolar, pensando-se que a leitura e a escrita só deveriam ter lugar no 1.º ciclo do ensino básico. É actualmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte da educação pré-escolar” (Ministério da Educação, 1997, p. 65). De igual forma, o Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (CREB), ao reportar-se à Competência em Línguas que a criança deve desenvolver na educação pré-escolar, faz referência a um fator importante:

*no contexto de comunicação em grupo, a criança desenvolve a linguagem oral e a escrita emergente, ouvindo, questionando, expressando as suas ideias, descrevendo pessoas e acontecimentos, contactando com vários tipos de texto oral e escrito, fazendo os seus registos e vendo registar, de modo a compreender as funções da escrita e a apropriar-se progressivamente das linguagens próprias dos diferentes domínios do saber (2011, p. 40).*

No entanto, e atendendo ao carácter globalizante que caracteriza a educação pré-escolar e a abordagem que deverá ser feita aos temas transversais no desenvolvimento de outras áreas curriculares, a linguagem deverá ter um contributo na área do português

*dando às crianças oportunidades de desenvolver a comunicação-oral – enriquecimento de vocabulário, construção de frases, interação verbal – e de abordar a linguagem escrita – contacto com diferentes tipos de texto escrito, reconhecimento de palavras, desenvolvimento de consciência fonológica, com particular atenção à diversidade de pronúncias locais e dos sons com que são representados na escrita (2011, p. 41).*

Segundo Piaget, citado por (Sprinthall 1993, p. 102), “a mente, em linguagem corrente, não é uma simples folha de papel em branco na qual o meio escreve, mas também não é um dispositivo completamente separado que existe num isolamento glorioso”. Piaget diz que a criança dos 2 aos 7 anos se encontra no estágio intuitivo ou pré-operatório e dos 7 aos 11 no estágio das operações concretas. Segundo Piaget, a criança deve “atravessar cada estágio segundo uma sequência regular. É impossível saltar um estágio ou «cortar caminho»: os estágios de desenvolvimento cognitivo são sequenciais, seguem uma sequência invariável” (idem, p. 102).

No estágio intuitivo ou pré-operatório, o pensamento sofre uma transformação qualitativa. Neste estágio “a sua capacidade de armazenamento de imagens (palavras e estruturas gramaticais da língua, por exemplo) aumenta tremendamente. O desenvolvimento do vocabulário, incluindo a capacidade de compreender e usar palavras, é especialmente notável” (Sprinthall, 1993, p.106).

Nesta idade as crianças gostam de brincar com o vocabulário. Usam as palavras de uma forma divertida, intuitiva, e gostam de experimentar as palavras e sons diferentes sem se preocuparem com a precisão. A linguagem assume uma natureza espontânea e “no que diz respeito ao desenvolvimento fonológico, o processo é muito intenso nos primeiros anos de vida da criança. Assim, à entrada no 1.º ciclo, o sistema tende a estar estabilizado para a maior parte das crianças, com dificuldades que, podendo ser mais ou menos pontuais, não devem ser nunca desvalorizadas” (Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011, p. 10).

Segundo Gonçalves, Guerreiro e Freitas (2011), as estruturas fonológicas mais problemáticas para o desenvolvimento fonológico “são as consoantes líquidas”, por exemplo as que se encontram nas palavras *sala* e *faro*, o que vai corresponder mais tarde aos grupos consonânticos *prova* e *flauta*. Sabemos que que “na entrada de algumas crianças para o 1.º ciclo sem o seu desenvolvimento fonológico terminado, pode[re]m surgir alguns problemas no desenvolvimento de competências de leitura e de escrita” (idem, p. 10), competindo ao professor a detecção das mesmas, apoiando-se numa panorâmica de etapas de estruturas que contemplam a aquisição do desenvolvimento fonológico na língua portuguesa.

O estágio das operações concretas (dos sete aos onze anos), segundo Piaget, representa outra reorganização fundamental da estrutura cognitiva. No estágio pré-operatório as crianças valorizam o imaginário, prevalece o mundo do fantástico e da magia, no estágio das operações concretas “as crianças são positivistas lógicos infantis que compreendem as relações funcionais porque são específicas e porque podem testar os problemas” (Sprinthall 1993, p. 108). Abandonam o mundo da magia no qual viveram no estágio anterior e são agora exageradamente concretas. A sua capacidade de compreender o mundo é agora tão lógica quanto anteriormente era ilógica. Nesta fase a criança desenvolve uma compreensão crítica da leitura

Vygotsky (2001, p. 158), reportando-se a um estudo experimental realizado por Uznadze (1887-1950) sobre a formação de conceitos em idade pré-escolar, regista a conclusão que as crianças nesta idade abordam os conceitos usando a palavra como instrumento de comunicação. O mesmo estudo intensifica ainda a ideia de que “a palavra é um meio de compreensão mútua entre as pessoas”, permitindo a comunicação, pelo que se realça o fato de a criança desde cedo fazer uso deste instrumento para comunicar e construir os seus enunciados verbais, primeiro de uma forma menos organizada e arbitrária, depois organizando as ideias e a sintaxe e produzindo enunciados com uma maior exatidão.

Este estudo concluiu ainda que a criança aborda os problemas exatamente da mesma maneira que os adultos, a maneira que ela encontra para os resolver é que é diferente,

acentuando a ideia de que “a criança começa a crescer em um ambiente falante e ela mesma passa a usar o mecanismo da fala já a partir do segundo ano de vida” (Vygotsky, 2001, p. 159).

Deste modo, torna-se importante o desenvolvimento de competências de linguagem oral e de iniciação à escrita já na educação pré-escolar, pois que, como defende Sim-Sim, (2008, p. 7), “a educação pré-escolar (...) é o primeiro degrau de um longo caminho educativo com peso decisivo no sucesso escolar e social dos jovens e (...) configura-se como um espaço de tempo privilegiado para aprendizagens estruturantes e decisivas no desenvolvimento da criança”. Aqui, a linguagem assume um papel importante como veículo de comunicação que dá acesso ao conhecimento do meio e do mundo que a rodeia. Também o papel do educador é relevante, pois a ele cabe a responsabilidade de criar um ambiente saudável e vantajoso para que isso aconteça.

Segundo as OC (1997, p. 56), “ao iniciar a educação pré-escolar, a criança já realizou algumas aquisições básicas nos diferentes domínios da área da expressão e comunicação”. É sabido que a criança, desde cedo, se confronta com a linguagem escrita, sendo que algumas, já chegam à educação pré-escolar com experiências neste domínio.

Na opinião de Defior (1998, citado por Alves Martins & Valente, 2004, p. 194), as crianças “como aprendizes de uma linguagem escrita alfabética, terão de passar do uso inconsciente das representações fonológicas (suficientes para a percepção e produção da fala) para um conhecimento explícito e um uso reflexivo denominado consciência fonológica”. A consciência fonológica é “entendida como a capacidade de identificar e de manipular as unidades do oral” (Freitas, Alves & Costa, 2007, p. 8), tem a ver com a estrutura da fala e é importante na aquisição da leitura e da escrita na medida em que ajuda numa melhor associação entre o fonema (som) e o grafema (escrita).

Assim, e principalmente na educação pré-escolar, a consciência fonológica estabelece uma relação muito importante com a alfabetização. O seu treino representa uma “metodologia essencial para a formação de uma proficiente expressão oral, para a promoção da decifração e compreensão leitoras e para a competência ortográfica” (Correia, 2010, p. 120).

Alves Martins e Valente (2004, p. 195), a partir da análise de vários estudos relacionados com esta problemática, afirmam que “a consciência fonológica não é uma competência geral e homogênea” e que existem “três níveis ou tipos distintos de consciência fonológica: a consciência silábica, a consciência fonémica e a consciência intra-silábica”.

No que diz respeito à consciência silábica, sabemos que “as primeiras tentativas de escrita silábica que as crianças manifestam remetem para a natureza intuitiva da unidade

silábica” (Freitas, Alves & Costa, 2007, p. 10). Ou seja, a criança, mesmo sem conhecer o conceito de consciência silábica, consegue dividir intuitivamente as palavras em sílabas. A consciência silábica é uma ajuda importante na aprendizagem da leitura.

Na consciência intrassilábica “o que está em causa é a capacidade de manipular grupos de sons dentro da sílaba” (Freitas, Alves & Costa, 2007, p. 11). É exemplo dessa consciência quando, a partir, por exemplo, da palavra “preto”, a criança substitui o grupo consonântico (*pr*) por (*p*) na sílaba (*pre*) e cria uma nova palavra “pato”. Desta forma, a criança está a treinar a consciência intrassilábica.

Sim-Sim (1998) e Veloso (2003), citados por Freitas, Alves e Costa (2007, p. 11), afirmam que a consciência fonémica é quase inexistente nas crianças à entrada na escola, embora entendam que “a consciência fonémica e aprendizagem da leitura e da escrita são hoje aspectos entendidos como mutuamente dependentes”, sendo a consciência silábica um bom preditor na aprendizagem da leitura.

Na opinião dos autores, e atendendo aos resultados dos estudos desenvolvidos, a criança, ao iniciar a escola, deverá “começar pelo treino da *consciência silábica*, que todas as crianças possuem naturalmente em fase de desenvolvimento das suas vidas” (idem, p. 11). Deverá, segundo os mesmos, seguir-se a consciência intrassilábica e, por fim, a consciência fonémica.

No final do pré-escolar, espera-se que as crianças sejam detentoras de conhecimentos determinantes para a aprendizagem da linguagem escrita, partindo-se do princípio de que “as crianças desde cedo [se] vão questionando e colocando hipóteses sobre a escrita, as suas características e as suas utilizações” (Mata, 2008, p. 33), começando a produzir as suas escritas, quer seja por imitação fazendo as suas próprias criações com características muito particulares, estabelecendo uma interação com as mesmas.

A leitura das produções escritas das crianças permite ao educador alargar e aprofundar o conhecimento que tem das crianças com quem contata, permitindo conhecê-las melhor e compreender muitas vezes determinadas formas de agir e de estar. Segundo Mata (2008), esta análise pode ser feita “ao nível do seu aspecto gráfico (p. 33) pelos aspetos figurativos e conceptuais. Os primeiros prendem-se com os caracteres utilizados e a orientação da escrita, por exemplo, e tudo o que a criança já apreendeu relacionado com a escrita, enquanto os segundos se relacionam como a forma como as crianças entendem e interpretam a escrita e as características que lhe atribuem, sendo que “a primeira conquista na apreensão do código escrito é a diferenciação entre escrita e desenho” (idem, p. 34), que, embora partilhando o

mesmo espaço físico, assumem funções diferentes. Na educação pré-escolar, as crianças deverão igualmente desenvolver competências na capacidade de interacção verbal.

Embora não se constituindo determinantes na progressão das crianças para o 1.º ciclo, as metas de aprendizagem para a educação pré-escolar constituem uma referência acerca das aprendizagens que as crianças devem desenvolver neste nível educativo. Na área da linguagem oral e abordagem à escrita, as metas definem aprendizagem no domínio da consciência fonológica.

No domínio da consciência fonológica, as metas para o pré-escolar remetem para aprendizagens ao nível da produção de rimas e aliteraões, segmentação silábica de palavras, reconstrução de palavras por agregação de sílabas, construção de sílabas por agregação de sons da fala (fonemas), identificação de palavras que começam e acabam com a mesma sílaba, supressão ou adição de sílabas a palavras e, isolamento e contagem de palavras em frases.

Existem vários tipos de estratégias e tarefas para desenvolver e avaliar a consciência fonológica das crianças. Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p. 49), apresentam, por exemplo:

- tarefas de contagem de palavras em que as crianças contam oralmente as sílabas ou os fonemas das palavras, por exemplo (quantos ‘bocados’ tem a palavra cavalo?);
- tarefas de classificação, dando um conjunto de palavras às crianças e pedindo-lhes que as agrupem, com suporte figurativo, segundo critérios silábicos ou fonémicos. Por exemplo, agrupar as palavras que começam pelo mesmo ‘bocadinho pequenino’;
- tarefas de segmentação, pedindo às crianças que dividam palavras em sílabas ou fonemas;
- tarefas de síntese ou reconstrução, pedindo às crianças que, através de um conjunto de sílabas ditas oralmente descubram de que palavra se trata;
- tarefas de manipulação, pedindo às crianças que omitam, acrescentem ou troquem de posição uma sílaba ou fonema de diversas palavras (por exemplo, retirando o ‘primeiro bocado’ da palavra ‘galinha’, que palavra é que fica?).

Conforme registam Sim-Sim, Silva & Nunes (2008, p. 53), “ desde a década de setenta que foi demonstrado que a consciência fonológica desempenha um papel chave no desenvolvimento de competências de literacia”. Defendem por isso, que “a relação entre consciência fonológica e a aprendizagem da leitura parece ser uma relação recíproca e interactiva” que acontece mesmo antes da entrada das crianças para a escola, na medida em que desde cedo ocorrem tentativas de escrita por parte da criança. Estas tentativas de escrita, que Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p. 54) chamam de “escritas inventadas”, por vezes não

apresentam qualquer relação com o oral, no entanto, permitem desenvolver competências “na medida em que as actividades de escrita induzem práticas de reflexão linguística (...) tendo consequências na apreensão dos segmentos orais das palavras”.

Por sua vez as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar defendem a exploração da estrutura sonora das palavras, conferindo à manipulação da linguagem um carácter lúdico que se reflete num “prazer em lidar com as palavras, inventar sons, e descodificar as relações” (Ministério da Educação, 1997, p. 67) e numa aprendizagem mais eficaz por parte das crianças.

As OC apontam igualmente atividades específicas que levam as crianças a refletir acerca dos segmentos sonoros das palavras, referindo que “as rimas, as lengalengas, as trava-línguas e as adivinhas são aspectos da tradição cultural portuguesa que podem ser trabalhados na educação pré-escolar (...) permitem ritmos, (...) facilitam a clareza da articulação e podem ainda ser meios de competência metalinguística, ou seja, de compreensão do funcionamento da língua” (ibidem). Na opinião de Gonçalves, Guerreiro e Freitas (2011, p. 16), “o gosto por rimas, que se começa a manifestar cedo, é indicador de que as crianças prestam atenção aos sons da fala”.

Ao nível morfológico e sintático, a tomada de consciência do erro por parte das crianças e conseqüentemente a autocorreção e a consciência da agramaticalidade de uma sequência são reveladores das capacidades que as crianças vão adquirindo para refletir sobre a sua língua e as estruturas que a compõem. Tendo em vista a utilização correta e adequada dos modos oral e escrito, deve-se proceder à prática de exercícios que contemplem “a estimulação do desenvolvimento linguístico” (ibidem), que, por sua vez “contribui para o desenvolvimento da consciência linguística” (ibidem), favorecendo o conhecimento explícito da língua.

Ainda dentro do carácter lúdico da linguagem como facilitador da aprendizagem e no domínio da intervenção da consciência fonológica, Sim-Sim (2008) sugere a realização de jogos fonológicos, que não apenas apoiam a aprendizagem da leitura, como, na generalidade, são muito apreciados pelas crianças. São exemplos de jogos fonológicos (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 55):

- a) Contar as sílabas de uma palavra. Neste tipo de jogos as crianças podem contar as sílabas de palavras ao mesmo tempo que batem palmas:
- b) Encontrar palavras a partir de sílabas pronunciadas. As crianças através de um nome de um animal dito pelo educador silabadamente, têm que adivinhar que animal é.
- c) Juntar uma sílaba a uma palavra e encontrar uma nova palavra.

d) Omitir uma sílaba de palavra para encontrar uma nova palavra retirando ‘bocadinhos’.

Os jogos podem ser construídos com diversos tipos de materiais, devendo privilegiar no entanto, materiais que as crianças possam manipular ao mesmo tempo que trabalham a oralidade e a escrita, explorando o carácter lúdico da linguagem.

Segundo Gonçalves, Guerreiro & Freitas (2011, p. 12), a competência comunicativa resulta da “conjugação entre a competência linguística e a competência pragmática” e “vai-se estruturando em função das influências que rodeiam a criança na educação pré-escolar e/ou no seio familiar e social”. Desta forma é indispensável o contato da criança com materiais gráficos, como revistas, jornais, folhetos, livros, etc., bem como ter em conta “os estímulos orais a que as crianças estão expostas”, na medida em que, na opinião dos autores “estímulos orais muito pobres ou deficitários, quer a nível lexical, quer sintáctico ou discursivo, têm impacto no processo de desenvolvimento e consolidação da competência comunicativa, se não forem devidamente compensados no 1.º ciclo do Ensino Básico” (Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011, p. 12).

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

Sabemos que, embora a maioria das crianças já chegue ao 1.º ciclo com contatos prévios com a escrita e a leitura, o 1.º ciclo constitui uma etapa fundamental e determinante na formação e no percurso escolar dos alunos. É composto por um grupo de áreas de conteúdo onde o Português “constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e (...) a aprendizagem da língua desempenha um papel crucial na aquisição e no desenvolvimento de saberes que acompanham o aluno ao longo de percurso escolar e ao longo da vida” (Reis et al, 2009, p. 21).

O Programa de Português para o Ensino Básico (PPEB) aponta para dois momentos importantes na aprendizagem da língua ao longo do 1.º ciclo. O primeiro compreende os dois primeiros anos, onde “as aprendizagens devem desenvolver nos alunos comportamentos verbais e não verbais adequados a situações com diferentes graus de formalidade” (Reis et al, 2009, p. 22). Nesta fase ensinam-se os alunos a escutar, a reter e a registar a informação pertinente, sendo para isso importante realizar atividades com esta finalidade, investindo no alargamento da aprendizagem a nível lexical e vocabular e importa capacitar as crianças para se exprimirem de modo mais fluente e capazes de enunciados orais com mais correcção e adequação aos contextos.

Embora na educação pré-escolar as crianças já tenham tido contato com experiências de leitura e de escrita, é nesta fase que se dá uma tomada de consciência da importância da

escrita e da leitura e das diferenças relativas aos seus aspetos figurativos. O desenvolvimento da consciência fonológica nesta fase assume também um papel importante como a base fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita, em associação com o ensino explícito e sistemático da decifração.

Durante muito tempo não se deu a importância que hoje se dá ao treino da consciência fonológica ao nível do 1.º ciclo. O processo de ensino aprendizagem da língua portuguesa ao nível do 1.º ciclo centrava-se essencialmente em três grandes domínios: a oralidade, a leitura e a escrita. Hoje, como regista Correia (2010, p. 119), “parece essencial (...) não alhear as consciências fonológica e fonémica do domínio do conhecimento linguístico reflexivo, mas sim estimular a compreensão dos fenómenos da gramática universal do falante para que estes se plassem no uso oral e escrito da língua”.

O segundo momento surge a par da descoberta das diferentes modalidades de texto bem como da perceção e apreensão das “novas convenções sobre o modo como o texto escrito se organiza, o uso correcto da pontuação, o alargamento do repertório lexical e o domínio de uma sintaxe mais elaborada” (Reis et al, 2009, p. 22). Esta fase é também determinante para a sua formação enquanto leitores, permitindo que a leitura contribua para o “aperfeiçoamento intelectual, linguístico, e simultaneamente o aperfeiçoamento do pensamento” (Cadório, 2001, p. 38), ao mesmo tempo que se pode tornar “num óptimo veículo de enriquecimento de vocabulário, de novas estruturas de frase, de novos contextos vocabulares” (ibidem).

Cruz (2007, p. 45) regista que a leitura é uma atividade cognitiva que envolve vários processos, sendo que “começa por um estímulo visual e termina com a compreensão de um texto, graças à acção global e concentrada de diferentes processos”. Rebelo (2003, citado por Cruz, 2007, p. 45), afirma que “ler envolve quatro tipos de processos: o conhecimento escrito e a sua especificidade em relação ao código oral; o domínio do acto léxico visual; a existência de conhecimentos conceptuais e linguísticos; e a construção de significados a partir de índices visuais”.

Fonseca (1999), citado pelo mesmo autor, apresenta os seguintes processos para a leitura:

- Descodificação de letras e palavras pelo processo visual que consiste na categorização da letra – som que se verifica no córtex cerebral.
- Correspondência símbolo-som, ou seja, a correspondência entre grafema e fonema e a associação entre cada letra e o nome que lhe corresponde, da responsabilidade do sistema cognitivo.
- Identificação visuo-auditiva que se opera na área de associação visual.

- Integração visuo-auditiva ou visuo-fonética que acontece quando se generaliza a correspondência letra-som.
- Significação através do léxico, ou seja de um vocabulário funcional que dá sentido às palavras.

O processo inerente à tarefa de ler denominado de nível inferior ou de descodificação assume denominações diferentes consoante diferentes autores. Uns denominam este nível de *leitura mecânica* como sendo a “capacidade de descodificar adequadamente os símbolos gráficos”, outros autores adotaram a expressão *leitura propriamente dita* ao referirem-se ao “processo de extrair uma representação fonológica a partir de informação impressa” e outros referem-se ainda a este nível como *acesso ao léxico*, concebendo-o como “o processo de reconhecimento de uma palavra, sendo este acesso à palavra feito com base num estímulo visual gráfico que vai ser reconhecido à luz do que está guardado na memória de longo prazo” (Cruz, 2007, p. 55).

Rebelo (1993, citado por Cruz, 2007, p. 55) chama a este processo de iniciação à leitura *leitura elementar*, reportando-o “ao conhecimento e à distinção rudimentar das letras ao nível visual e auditivo” e à associação dos grafemas aos fonemas, resultando dessa união a identificação e pronúncia de palavras como entidades globais. Assim, o domínio da descodificação “significa que se possui a capacidade tanto para identificar cada palavra como sendo uma forma ortográfica com significado, como para atribuir uma significação” (Cruz, 2007, p. 57).

Por sua vez, Jolibert (1894, p. 15) refere-se ao ato de aprender a ler como um “acto complexo” que assenta: a) no conhecimento do próprio funcionamento do acto lexical e dos processos de leitura; b) no conhecimento linguístico do funcionamento da língua escrita; c) no conhecimento da teoria da aprendizagem a que o próprio acto se reporta: o que é uma criança que aprende e que relações há entre aprender e ensinar.

No entanto, muitas crianças ainda apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura, “quando ainda não compreendem bem as funções e as finalidades da leitura” (Alves Martins & Valente, 2004, p. 193). Assim, e segundo os autores é importante proceder a uma caracterização da leitura e do sujeito ou aprendiz de leitor, pois só desta forma é que é possível detetar o gene das dificuldades e procurar estratégias no sentido de colmatar as mesmas.

Chaveau (2001) citado por Alves Martins & Valente (2004, p. 194) fala da aquisição da leitura e nas suas dificuldades em três dimensões. A criança tem dificuldades na aprendizagem da leitura quando ainda não compreendeu bem as suas funções e finalidades.

Esta dificuldade prende-se com uma dimensão cultural. Se a criança ainda não domina o funcionamento do código escrito, essa dificuldade tem a ver com uma dimensão linguística, se por sua vez a dificuldade reside no fato de a criança não saber o que precisa fazer para ler, prende-se com uma dimensão estratégica.

Assim, cabe ao professor sinalizar e identificar as dificuldades apresentadas pela criança e em que dimensão se situa para em conjunto serem superadas, uma vez que as dificuldades experimentadas a este nível durante a fase da aprendizagem irão condicionar e interferir em todo o processo futuro de aprendizagem de uma forma transversal.

A escrita ocupa igualmente um papel prioritário na aprendizagem por parte das crianças ao longo do 1.º ciclo do ensino básico. À chegada a esta etapa formativa as crianças já possuem representações mentais prévias da linguagem escrita (Niza & Martins, 1998; Vygotsky, 1977).

Tendo como “objectivo a aquisição contextualizada de regras, normas e procedimentos respeitantes à estrutura, à organização e à coerência textuais” (Reis et al, 2009, p. 23), a aprendizagem da escrita pressupõe, no entendimento de alguns autores, um processo que, não apenas deve ser consciencializado pelos alunos, como deve ser desenvolvido. Segundo Pereira (2003, p. 114) o conhecimento de alguns modelos de escrita pode apoiar as práticas dos professores neste sentido. Estes modelos, de entre os quais se destaca o de Hayes & Flower (1980), assumem basicamente três etapas no processo de produção escrita – a planificação, a textualização e a revisão –, não entendidas de forma linear e sequencial, mas “recursiva”, dado que “um bom escrevente planifica, textualiza e revê o seu texto à medida que vai escrevendo” (Pereira, 2003, p. 114).

Nesta perspetiva, o processo de produção escrita pressupõe que o aluno tenha: a) conhecimento do tema, sabendo do que se vai escrever, o que lhe vai permitir uma maior coerência na organização das ideias; b) consciência das expectativas do leitor, ou seja, tenha algum conhecimento do destinatário da escrita e, se possível, do que aquele sabe acerca do que se escreve; c) conhecimento do texto a produzir, neste caso “há necessidade de os alunos conhecerem determinados géneros discursivos” (Pereira, 2003, p. 115).

Além disso, Vygotsky (1988, citado por Niza, 1998, p. 13) destaca a importância de o processo escolar de aprendizagem da escrita em situação de alfabetização dever “ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças”, que a escrita tenha “significado para as crianças, despertando nelas uma necessidade intrínseca e [seja] incorporada numa tarefa necessária e relevante para a vida” e seja “ensinada naturalmente, (...) como um momento natural no seu desenvolvimento e não como um treino imposto de

fora para dentro”. Nesta perspectiva valoriza-se todo o conhecimento que a criança manifesta ter adquirido e o que revela ser capaz de produzir em processo de alfabetização.

O professor deve, pois, orientar e dar apoio aos alunos nos diferentes processos de escrita podendo funcionar como mediador desse processo. O aluno deve ser convidado na produção escrita ora a representar o mundo real ora a exprimir o mundo imaginário.

O papel do professor é igualmente importante como orientador neste processo de escrita, “propondo uma acção didáctica” e ajudando os alunos a “procederem a uma verdadeira supervisão textual” adotando um papel ativo. Neste sentido, o professor não pode “remeter-se a uma mera ‘fonte de recurso’ quando é ele que tem de gerar os dispositivos estratégicos para a aquisição por parte dos alunos de todos os dados que lhes permitam resolver os problemas de escrita” (Pereira, 2003, p.115). Fonseca (2003, p. 115) sublinha ainda a necessidade de “o professor se apoiar em dispositivos de ensino-aprendizagem fortes, susceptíveis de levar o aluno a se envolver na tarefa de escrita e a ultrapassar as suas representações iniciais”.

Cardinet (1988) e Foster (1992), citados por ME (2011), referem que é importante para os alunos que as suas produções escritas sejam apreciadas pelos seus professores e pelos seus pares, porque “só em ambiente acolhedor e de apoio se consegue criar a liberdade psicológica na qual podem crescer como escritores” (p. 5).

A escrita também tem um papel determinante no desenvolvimento da fala e da leitura, na medida em que a fala passa a ser moldada pela linguagem escrita. Corroborando esta ideia, Vygotsky (1934/1987, citado por ME, 2011, p. 15) diz que

*A linguagem escrita é precisamente a álgebra da linguagem. E tal como a assimilação da álgebra não é uma repetição do estudo da aritmética, mas representa um plano novo e superior do desenvolvimento do pensamento matemático abstracto o qual reorganiza e eleva a um nível superior o pensamento aritmético que se elaborou anteriormente, assim a álgebra da linguagem (a linguagem escrita) permite à criança o acesso ao plano abstracto mais elevado da linguagem, reorganizando por isso mesmo, também o sistema psíquico anterior ao da linguagem oral.*

O processo de escrita e a oralidade permitem, de resto, às crianças um modo de “desenvolver a consciência linguística, no sentido de transformar o conhecimento implícito em conhecimento explícito da língua” (Reis et al, 2009, p.23), ao mesmo tempo que fazem a distinção entre a língua falada e escrita, bem como das especificidades inerentes a cada uma delas.

Pôs-se de lado a ideia de que as crianças tenham de aprender primeiro o domínio mecânico do desenho das letras para depois aprenderem a escrever, pois elas “começam a escrever muito antes disso, para comunicar, isto é, para se identificarem, para contarem histórias, para falarem do quotidiano, dos seus gostos, preferências, desejos” (ME, 2011, p. 15). E é aqui que entra o papel do educador e do professor que “são fundamentais como intérpretes, secretários, guias, organizadores da significação que a criança investiu no desenho que pôde fazer da escrita e que já tem de ser considerado como tal” (ibidem).

Segundo Barbeiro e Pereira (2007, p. 9), no processo de escrita devem privilegiar-se estratégias que tenham em conta os processos de escrita e os contextos de escrita. No que respeita ao processo de escrita, os autores destacam estratégias de escrita colaborativa e reflexão sobre a escrita. Em relação aos contextos, o relevo é atribuído a estratégias de integração de saberes e realização de funções.

A escrita colaborativa potencia a troca de experiências e saberes entre os alunos quer sobre o conteúdo dos textos quer sobre aspetos relativos à organização das ideias ou a questões mais formais, representando, para além disso, um estímulo, à participação dos alunos no processo.

A reflexão sobre a escrita também é muito importante, pois, ao falarem e refletirem sobre os seus textos, os alunos aprendem, discutem e tomam consciência dos aspectos a reconsiderar e corrigir, constituindo um instrumento de aprendizagem da própria escrita.

Pereira (2003, p. 110) alerta, contudo, que estas “estratégias só passam a ter validade pedagógico-didáctica se o professor for capaz de lhes atribuir alguma racionalidade, compreendendo-as na sua formulação mais profunda e entrevendo as possibilidades cognitivas que encerram”. O autor alerta, para além disso, para o facto de este processo estar sujeito a alguma organização e reflexão para que seja eficaz, pois “não são actividades soltas que vão determinar a diferença na pedagogia da escrita do ensino básico, mas estratégias inseridas em blocos mais latos, em lógicas de acção totais, ancoradas em determinados princípios e em determinada ordem didáctica” (ibidem).

Sendo o 1.º ciclo “um contexto privilegiado para a integração de saberes” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 11) pelo fato de as várias áreas disciplinares serem dadas em regime de monodocência, a aprendizagem da língua não se limita às horas dedicadas à Língua Portuguesa. As diferentes estratégias apresentadas podem ser conjugadas em diferentes momentos e diferentes vertentes, procurando sempre um aprofundamento da consciência linguística e das competências de oralidade, leitura e escrita. Como regista o novo Programa de Português (2009, p. 68), “Os enunciados matemáticos, os textos expositivos da área de

estudo do meio, entre outros, são exemplos excelentes para desenvolver competências da leitura e da escrita”.

#### Síntese

Em face das orientações curriculares para a educação pré-escolar na área da Linguagem oral e abordagem à escrita e do novo programa de português para o ensino básico, bem como dos estudos realizados na área e da teoria daí emergente, vimos, ao longo deste capítulo, a explicitação da relevância e necessidade de aprofundar a consciência linguística dos alunos e desenvolver competências várias ao nível oral e escrito, apontando caminhos e estratégias que permitam fazê-lo.

Para o desenvolvimento de práticas desta natureza, tão contrárias, em certa medida, às práticas mais divulgadas, é fundamental que os educadores e professores tenham um determinado perfil, em parte também construído a nível da sua formação inicial. Sobre um e outro aspeto refletiremos ao longo do próximo capítulo.

## **CAPÍTULO 3 - EDUCADORES DE INFÂNCIA E PROFESSORES DO 1.º CICLO**

### **3.1. Que perfil profissional?**

As mudanças educativas verificadas ao longo das últimas décadas em Portugal, ao nível do ensino da língua como noutras áreas, reclamam um determinado perfil profissional dos educadores e professores ao nível dos saberes e competências profissionais, diferente em muitos aspetos daquele que se exigia até há umas décadas atrás.

A definição oficial de um perfil profissional dos educadores e professores dos ensinos básico e secundário em Portugal remonta à Lei de Bases do Sistema Educativo que estabelece o quadro geral do sistema educativo. A referida Lei preconiza que os educadores de infância e os docentes do ensino básico devem adquirir formação profissional em cursos específicos destinados à respetiva formação e de acordo com as necessidades curriculares dos níveis de ensino que vão lecionar.

Mais recentemente, em 2001, foram publicados dois normativos fundamentais para a clarificação desse perfil, bem como dos requisitos de formação inicial para uns e outros. São esses normativos os Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, e o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto. O primeiro estabelece as competências e o perfil geral do desempenho profissional dos educadores de infância e professores do ensino básico, tendo em conta as referências comuns à atividade dos docentes, ressaltando as exigências próprias e específicas de cada nível de ensino. O segundo define os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Segundo os decretos referidos, o professor deve assumir-se como um profissional da educação com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa.

Deve ser tida em conta uma dimensão profissional, social e ética, onde o professor “promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados”; uma dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, promovendo “aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam”; uma dimensão

de participação na escola e de relação com a comunidade, tendo o professor o papel daquele que “exerce a sua actividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere”, e, por último, uma dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, em que “o professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais” (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto, Anexo V).

O educador/professor exerce a sua actividade profissional numa instituição educativa, onde, através da sua ação, deve fomentar o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade; promover a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo; respeitar as diferenças culturais e pessoais dos alunos; manifestar competências relacionais e de comunicação; e assumir a dimensão cívica e formativa das suas funções.

No âmbito da dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, ao educador/professor cumpre promover aprendizagens no âmbito de um currículo e no âmbito dos objetivos do projeto curricular de turma, recorrendo a saberes transversais e multidisciplinares adequados ao nível que leciona, organizando o ensino, fazendo um uso correto da língua portuguesa, nas suas vertentes oral e escrita, promovendo o envolvimento ativo dos alunos nos processos de aprendizagem e na gestão do currículo e desenvolvendo estratégias pedagógicas diferenciadas.

Ainda no exercício das suas funções, o educador/professor deve refletir sobre as suas práticas, recorrendo a vários instrumentos de apoio às suas práticas letivas e investindo no seu desenvolvimento profissional. Deve ter em conta o benefício do trabalho em equipa e a partilha de experiências e opiniões; deve assumir uma perspetiva de formação ao longo da vida e participar em projetos de investigação relacionados com o ensino, tendo em vista a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças/dos alunos.

O educador de infância concebe, executa e avalia actividades de crianças até aos 6 anos de idade. O professor do 1.º ciclo concebe, executa e avalia as actividades de educação e ensino de crianças de uma turma do 1.º ao 4.º ano de escolaridade. Tanto um como o outro deverão pensar na organização de um ambiente propício ao desenvolvimento das actividades, proporcionando à criança o bem-estar necessário ao seu processo de aprendizagem.

Para a aquisição dos conhecimentos e desenvolvimento das atitudes e competências necessária a este perfil contribui a formação inicial, ainda que esta seja apenas uma primeira

etapa naquele que deve ser o processo de desenvolvimento profissional do educador/do professor.

### **3.2. Que formação inicial?**

Em Portugal, a formação inicial dos educadores e professores tem-se centrado nas universidades, sendo claro que estas devem oferecer condições para que a formação possa ser realizada. Estas instituições devem ser avaliadas relativamente à existência de:

- condições que proporcionem uma formação cultural ampla;
- condições de formação científica, humanista, tecnológica ou artística compatível com o nível de conhecimentos necessário à docência no nível de ensino em que o formando vai ser professor;
- condições de formação educacional adequada ao nível de ensino a cuja docência se destinam os formandos;
- Condições de investigação que suportem as problemáticas em estudo.

As instituições devem igualmente oferecer recursos humanos, materiais e estruturas de funcionamento favoráveis para a qualificação de docentes, pois que, como regista Nóvoa (1992), “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (p. 9). Segundo Gomes & Medeiros (2005, citados por Alarcão, 2005, p.19), a formação deve “capacitar [os educadores e professores] para os desafios colocados pelas mudanças da sociedade contemporânea, bem como [para] serem capazes de tomar decisões e efectuarem escolhas fundamentadas perante a incerteza, a instabilidade, a complexidade e a singularidade que caracterizam o acto educativo”.

Quando falamos em questões relacionadas com a formação, referimo-nos em simultâneo a educadores e professores, na medida em que, como registam Alarcão et al, (s/d, p. 8), “faz todo o sentido que o professor do pré-escolar tenha uma formação semelhante em muitos aspectos ao professor do 1.º ciclo, evitando que aquele nível de ensino se constitua como um mundo à parte – e de menor importância social e educacional do que o ensino básico”.

Para aqueles autores, “todo o professor é professor de ‘alguém’ ensinando ‘alguma coisa’, num determinado contexto e com uma determinada finalidade” (s/d, p. 8). Atendendo à componente transversal e holística do processo de ensino-aprendizagem, “o professor é uma figura de cultura” (ibidem), pelo que o seu processo de formação terá que abranger várias áreas e domínios. Segundo os autores, a formação de professores “tem de ter (...) uma

vertente científica, tecnológica, humanística ou artística” (ibidem), vertentes previstas pelo ordenamento jurídico da formação de professores (Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro).

A formação de educadores e de professores para o ensino básico em Portugal, inicialmente designado por ensino primário, tem vindo a sofrer alterações na sua estrutura. A partir dos anos 70, foi-se procedendo a uma reformulação quer no aumento da obrigatoriedade de frequência, quer no nível de pré-requisitos à entrada nos cursos de formação. Também a duração dos cursos foi sofrendo alterações e ajustes. Com a entrada em funcionamento das escolas Superiores de Educação e dos Centros Integrados de Formação de Professores, foi conferido o grau de bacharelato a professores do ensino primário em cursos com a duração de 3 anos. No final da década de 90, os bacharelatos foram substituídos por licenciaturas com a duração de 4 anos ministradas nas universidades.

O Processo de Bolonha iniciou-se formalmente em Maio de 1998, com a declaração de Sorbonne, e arrancou oficialmente com a Declaração de Bolonha em Junho de 1999, na qual estão definidas as etapas para se construir um ensino superior globalmente harmonizado. Este processo visa permitir aos estudantes a obtenção de uma formação académica que lhes permita uma mobilidade para exercer a sua atividade profissional ou continuar e aprofundar os estudos em qualquer universidade de qualquer estado membro da União Europeia.

A adoção deste sistema assenta em dois ciclos de estudos: o primeiro ciclo, que conduz ao grau de licenciado, com uma duração compreendida entre seis a oito semestres. Um segundo ciclo de estudos, que conduz ao grau de mestre, com uma duração compreendida entre três e quatro semestres. No que respeita aos educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico, a legislação nacional prevê uma formação comum, com disciplinas fundamentais à sua formação educacional, formação prática e formação cultural, pessoal, social e ética.

Em Portugal, a conclusão do 1.º ciclo de estudos habilita o estudante para exercer funções de técnico de educação. No entanto, estas funções não podem ser desempenhadas autonomamente ao nível da planificação, da condução e avaliação do processo educativo, junto de um grupo de alunos. Essas funções serão exercidas mediante a orientação de profissionais qualificados, detentores de uma formação ao nível do 2.º ciclo de estudos. O 2.º ciclo de estudos superiores permite já o exercício autónomo das actividades profissionais do educador de infância ou professor do 1.º ciclo do ensino básico. Esta formação tem que ser feita num estabelecimento de ensino universitário ou politécnico desde que cumpra todos os requisitos legalmente estabelecidos.

O Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, estabelece as regras a aplicar na organização dos cursos, visando a adequação ao novo modelo de organização do ensino superior. É um trabalho a ser desenvolvido pelas instituições, com a colaboração de professores e estudantes, assente fundamentalmente em quatro princípios orientadores:

- i. a transição de um ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um ensino baseado no desenvolvimento de competências;
- ii. a formação ministrada deve ser orientada para os objetivos específicos;
- iii. assegurar aos estudantes uma integração profissional similar à dos Estados que integram o espaço europeu, permitindo a mobilidade entre eles;
- iv. a determinação do trabalho a desenvolver pelos estudantes em cada unidade curricular, incluindo estágios e projectos, estudos e avaliação, conforme o sistema europeu de créditos ECTS.

Em 2006, a Universidade dos Açores procedeu à reorganização da sua oferta de ensino no cumprimento das medidas legislativas destinadas a concretizar, até 2009, o Processo de Bolonha no ensino superior português. De uma licenciatura de quatro anos, conferente de qualificação profissional, passou-se para uma licenciatura de três anos em Educação Básica que apenas habilita para o exercício de atividades educativas supervisionadas por profissionais qualificados, e a um mestrado com 3 semestres em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, este sim conferente de qualificação para a docência na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico.

Este último compreende um conjunto de unidades curriculares teórico-práticas da área educacional e duas unidades curriculares práticas, a Prática Educativa Supervisionada I e a Prática Educativa Supervisionada II, correspondendo respetivamente ao estágio junto de um grupo de crianças do Pré-escolar e de uma turma do 1.º ciclo do ensino básico.

Segundo Eisner (1985, citado por Nóvoa, 1992, p. 111), o período de estágio deve ser entendido como uma fase fundamental de aprendizagem e “o eixo central do currículo de formação dos professores”. Este período de formação deve “permitir que os formandos equacionem as suas práticas, as experienciem e problematizem, tendo em conta os projectos pedagógicos de escola e de turma, os temas integradores, o programa e o desenvolvimento de cada aluno numa turma” (Gomes & Medeiros, 2005, citados por Alarcão, 2005, p. 20).

Assim sendo, o processo de formação dos profissionais de educação deve dar importância à reflexão, pois, na opinião de (Argyris, 1985, citado por Nóvoa, 1992, p. 85), “a reflexão sobre a acção é um componente essencial do processo de aprendizagem permanente em que consiste a formação do profissional”. Zeichner (1980, 1983, 1993), citado por Gomes

& Medeiros (2005, p. 21), “considera a reflexão sobre a prática e o ensino (...) como um factor de desenvolvimento que ajuda a identificar as crenças educativas e ligá-las à acção prospectiva, de modo congruente com os objectivos que dela decorrem”. De acordo com Monereo (2007, p. 70), cada vez mais “se encara a necessidade de formar profissionais competentes que, além de bons conhecedores da matéria que leccionam, sejam capazes de reflectir sobre a sua didáctica, de tomar decisões oportunas sobre a forma de apresentar a matéria nas aulas e de encontrar resposta adequadas a situações novas e imprevisíveis” (Monereo, 2007, p. 70).

As unidades curriculares de Prática Supervisionada I e II desenvolvem-se, respetivamente, em jardins de infância e escolas do 1.º ciclo do ensino básico, sob o acompanhamento de um supervisor da universidade e de um educador e um professor cooperantes, respetivamente. Pretende-se que ambos realizem um trabalho de cooperação, proporcionando ao formando experiências favoráveis ao desenvolvimento da sua formação.

Se para Nóvoa (2002, p. 41) “a ‘supervisão na formação’ é um primeiro momento da formação contínua de professores, que estabelece o espaço de transição entre a formação inicial e o exercício profissional”, na opinião de Alarcão e Tavares (1987, p. 47), a supervisão “deve consistir, pois, numa visão de qualidade, inteligente, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para compreender por fora e por dentro”. Esse alguém é no caso em presença o supervisor da universidade e o educador e o professor cooperantes das escolas (todos supervisores da prática), que se devem assumir como orientadores de todo o processo educativo, ajudando, com a sua experiência e conhecimento, o formando a ultrapassar dificuldades e obstáculos, adotando o papel de colaborador, ao mesmo tempo que oferece confiança e apoio.

Segundo Alarcão e Tavares (1987, p. 62), o supervisor deve ter sempre presente o seu papel e sobretudo ter sempre em mente o verbo “ajudar”. Desta forma, deve ajudar o formando a:

- Estabelecer e manter um bom clima afectivo-relacional;
- Criar condições para que o professor se desenvolva humana e profissionalmente;
- Desenvolver o espírito de reflexão, auto-conhecimento e inovação;
- Criar condições para que os professores desenvolvam e mantenham o gosto pelo ensino;
- Analisar criticamente os programas, textos de apoio, etc.;

- Planificar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e do próprio professor;
- Identificar os problemas e dificuldades que vão surgindo;
- Determinar os aspectos a observar e estabelecer as estratégias de observação;
- Observar;
- Analisar e interpretar os dados observados;
- Avaliar os processos de ensino-aprendizagem;
- Definir os planos de acção a seguir.

A tarefa do supervisor consiste assim em “ajudar” o formando a crescer profissionalmente, fundamentando e refletindo sobre a sua ação educativa e sobre o seu próprio processo de formação. Segundo Alarcão (1897, p. 86), o supervisor deve desenvolver nos seus formandos determinadas atitudes e capacidades. São elas:

- espírito de auto-formação e desenvolvimento.
- capacidade de identificar, aprofundar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência.
- capacidade de resolver problemas e tomar decisões acertadas.
- capacidade de reflectir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo.
- consciencialização da responsabilidade que coube ao professor no sucesso dos seus alunos.
- entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes.
- capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo.

Com vista ao desenvolvimento de tais atitudes e capacidades, os principais intervenientes neste processo devem criar um ambiente favorável e facilitador da aprendizagem do formando. O supervisor, além de elucidar e orientar o formando na sua prática, deverá igualmente ter a capacidade de oferecer estímulo e ajuda sempre que este processo se apresente mais complicado ou o desânimo assalte os formandos. Ou seja, o papel do supervisor, na medida em que tem a responsabilidade de orientar o processo de formação de futuros professores e educador, é contribuir para a adequação e eficácia dessa formação.

Neste processo, dá-se atenção aos momentos pré e pós ativos, onde a planificação da intervenção (reflexão para a ação) se assume um fio condutor, evitando a dispersão e ajudando o formando a organizar a sua mente e a sua forma de intervir, e a reflexão sobre a ação se constituiu um elemento mobilizador da reorganização do ensino e de crescimento profissional dos formandos.

Nesta perspectiva e na opinião de Alarcão (1897, p. 86) o educador ou professor em formação deve adotar simultaneamente os papéis de aprendiz e de ensinante. De aprendiz na medida em que aprende com o seu cooperante a seleccionar a informação que lhe convém e a reter o que é mais importante na estratégia para ensinar, e de ensinante, pensando na melhor forma de planificar e nas estratégias que melhor favoreçam a aprendizagem dos seus alunos e que melhor conduzam o seu processo de ensinar.

Durante o seu estágio, o formando deve conceber e elaborar um relatório, sob a orientação de um orientador, a apresentar no final como parte dos requisitos para obtenção do grau de mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

É, no entanto, de salientar que, embora a formação inicial seja muito importante no percurso de um educador e de um professor, esta “tem de ser complementada pela formação contínua” (Alarcão et al, s/d, p. 13), constituindo um pressuposto que não deve ser negligenciado. Segundo o Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro (Capítulo I, artigo 3.º, o professor e o educador deverão orientar-se pelo princípio de que “a formação contínua deve, na sequência da preparação inicial, promover o desenvolvimento profissional permanente (...) numa perspectiva de auto-aprendizagem”.

Desta forma, e na opinião de Tavares (1991, p. 11), a formação inicial “deve ser retomada permanentemente pelos professores em programas de formação contínua consistentes, para que se desenvolvam como verdadeiros profissionais ao longo de toda a sua vida activa”, o que deverá ter reflexo no seu desenvolvimento pessoal e social.

Acerca do desenvolvimento pessoal e do investimento do profissional da educação na sua formação profissional, Nóvoa (1991, p. 23) refere que “a formação não se constrói por acumulação de (cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

O autor defende pois a ideia de que se deve apostar numa formação permanente suporte do aprofundamento e consolidação como de ampliação e actualização de saberes e experiências, “alicerçada na experiência profissional” (idem, p. 24). Mais defende que esse processo deve ser “interactivo e dinâmico” (ibidem), assente em larga medida na partilha de experiências com outros profissionais. Esta partilha de experiências na construção de saberes proporciona uma troca de aprendizagens e “faz circular muito mais informação” (Ponte, 1991, p. 132). Para além disso, o fato de se trabalhar em cooperação com os outros ajuda o professor a conhecer-se muito melhor e a ter uma maior consciência do seu trabalho. Schön (1990,

citado por Nóvoa, 1991, p. 24) regista a importância da reflexão neste processo. A reflexão na ação (interativa), sobre a ação (pós-ativa) e sobre a reflexão na ação (a metareflexão).

Segundo (Pires, 1991, p. 149), a formação contínua é fundamental na aquisição de competências por parte dos professores e tem como finalidade “garantir a qualidade da educação e do ensino, através da melhoria das competências profissionais dos docentes”, devendo:

- Atualizar e complementar a formação inicial, numa perspetiva de avaliação permanente.
- Associar-se ao exercício da actividade profissional.
- Centrar-se no processo de ensino/aprendizagem.
- Alargar a intervenção de instituições superiores de educação.
- Potenciar a iniciativa das escolas e dos professores.
- Promover a interação da teoria e da prática pedagógica.
- Valorizar perspetivas interdisciplinares
- Responder a necessidades reais dos destinatários.
- Implicar uma atitude ativa e participativa dos professores.

### Síntese

As mudanças educativas verificadas ao longo das décadas em Portugal reclamam um determinado perfil para os professores e educadores no desempenho da sua atividade profissional. Devem fomentar o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade bem como a promoção de aprendizagens no âmbito do currículo recorrendo a saberes transversais e multidisciplinares, requisitando o envolvimento ativo dos alunos nos processos de aprendizagem desenvolvendo estratégias pedagógicas diferenciadas.

Formação inicial bem como a formação contínua são momentos importantes no percurso de um professor e educador na medida em que são fundamentais na aquisição e melhoria de competências que se traduzem numa maior adequação e eficácia das suas práticas educativas e num crescimento pessoal mais significativo.

No capítulo 4 vamos dar relevância ao processo formativo, estratégias e procedimentos bem como à importância da observação, planificação e à pertinência do projeto formativo como planos de formação e intervenção pedagógica.

## **CAPÍTULO 4 – O PROCESSO FORMATIVO: ESTRATÉGIAS E PROCEDIMENTOS DE FORMAÇÃO**

### **4.1. A observação**

O primeiro contato com os grupos de crianças e com a educadora e a professora cooperantes centrou-se na observação, não só para perceber as estratégias de trabalho e recursos adotados pela educadora e pela professora cooperantes, como para fazer uma primeira leitura das características de cada grupo de crianças e assimilar alguma informação acerca das suas particularidades, uma vez que, na opinião de Azevedo e Azevedo (1994, p. 29), a observação tem o privilégio de ser “a técnica por excelência para estudar fenómenos através das manifestações comportamentais”.

Desta forma, a observação permitiu-nos obter registos relativamente às competências das crianças, da mesma forma que nos possibilitou organizar e reformular, na maioria dos casos, grelhas de observação e de registo de indicadores que nos permitissem fazer inferências relacionadas com os objetivos delineados nas OC (1997, p. 25) e nos diversos programas disciplinares do ensino básico, uma vez que “observar cada criança e o grupo para reconhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem”, ajuda a melhor compreender as características das crianças.

Tendo em vista uma melhor diferenciação pedagógica que culmina num melhor processo educativo, a observação é muito útil, uma vez que permite registar o que a criança faz e é capaz de fazer para desenvolver as suas potencialidades. No entanto, gostaríamos de salientar que a observação se tornou mais útil e com um maior reflexo nas nossas atuações quando efetuada durante as intervenções dos nossos colegas de estágio, uma vez que já estávamos mais despertos para a sua utilidade e, por esse fato, conseguimos centrar-nos mais nas competências das crianças.

Nesta fase de formação, um dos maiores obstáculos a transpor é a insegurança e a incerteza de ser capaz. Esta fase da observação é de uma ajuda preciosa neste sentido, pois permite-nos transpor algumas indeterminações e colmatar alguns receios. O ver “como se faz” ajuda em muito a iniciar o nosso trabalho no terreno com maior segurança, da mesma maneira que nos permite encontrar um ponto de referência para as nossas intervenções, podendo, em proveito nosso, através da observação direta, proceder “à recolha de informações” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 165) e recolher dados pertinentes, uma vez que este tipo de estratégia

“apela directamente ao (...) sentido de observação” (ibidem), constituindo um instrumento importante para projectar a ação. John Dewey (1993, p. 193, citado por Hohmann & Weikart, 1997, p. 141) considera a observação como “a exploração, a inquisição com o objectivo da descoberta de qualquer coisa previamente escondida e desconhecida”, da mesma maneira que defende que é pela observação que o adulto interage e conhece melhor a criança favorecendo o seu relacionamento e logo, as aprendizagens.

Estas observações requerem um pensamento e uma reflexão crítica, na medida em que “pensar reflexivamente sobre as observações das crianças é um processo aberto no qual os adultos exploram essas observações, juntam detalhes que haviam passado despercebidos, relacionam informação nova com aquilo que já sabem sobre a criança e especulam sobre possíveis significados” (idem, p. 144).

Embora as primeiras observações efetuadas tenham sido naturalistas não participantes, posteriormente verificou-se uma observação naturalista participante na medida em que, dadas as idades das crianças, era quase impossível não participar nas atividades a decorrer, até porque a solicitação da nossa participação nas atividades aconteceu por parte das próprias crianças. Essa integração no grupo foi acontecendo de forma espontânea tendo-se, por sua vez, revelado pertinente para a recolha de dados e para criar uma proximidade e familiaridade que se revelou produtiva nas nossas práticas. Esta inclusão permitiu igualmente que as crianças não se sentissem observadas correndo o risco de se sentirem condicionadas nos seus comportamentos. Com a intenção de propiciar a nossa adaptação ao grupo, tanto a educadora como a professora cooperantes foram incentivando a nossa intervenção no decorrer das atividades como nos intervalos e nas horas das refeições. Estamos em crer que a empatia criada com as crianças em muito se deve a esta primeira abordagem aos grupos.

Outro instrumento para a recolha de dados e informações foi a análise do Projeto Educativo de Escola (PEE), do Projeto Curricular de Escola (PCE), do Projeto Curricular de Grupo (PCG) e o Plano Anual de Atividades (PAA) que, “enquanto instrumentos de gestão pedagógica, parecem promover uma cultura reflexiva e analítica dos processos de ensinar e fazer aprender, e parecem encerrar qualidades de gerar trabalho cooperativo entre os actores educativos” (Robalo, 2004, p. 9).

A consulta dos processos individuais das crianças também nos facultou informações importantes que posteriormente se revelaram úteis até para compreender determinados comportamentos e atitudes induzidas muitas vezes por fatores de ordem pessoal que convém sempre ter em conta até para sermos mais subtis e eficazes a lidar com determinadas situações e comportamentos.

## 4.2. A planificação

Para Tavares & Alarcão (2002, p. 158), a planificação representa “a actividade que consiste em definir e sequenciar os objectivos do nosso ensino e da aprendizagem dos alunos”. Para tal, prevê-se a necessidade de “determinar processos de avaliação, prever estratégias de ensino/aprendizagem e seleccionar materiais auxiliares” (ibidem).

Nesta perspetiva, a planificação representa um fio condutor para o que desejamos realizar, partindo do que se “sabe do grupo e de cada criança” (ME, 1997, p. 26). Os objetivos traçados são, segundo Tavares e Alarcão (2002, p. 160), “linhas orientadoras da actividade didáctica, declarações das nossas intenções de ensinar (...) que permitam ao aluno melhorar a sua aprendizagem e desenvolver-se”. Corroborando a importância da planificação no percurso da docência, Arends (1995, p. 67) diz que “a planificação e a tomada de decisão sobre a instrução incluem-se nos aspectos mais importantes do ensino porque determinam em grande parte o conteúdo e a forma do que é ensinado nas escolas”.

A planificação surge como uma previsão da nossa ação, sendo que “hoje em dia ninguém duvidará da necessidade de ordenar a prática educativa, designadamente a de natureza escolar. (...) esta ordenação pressupõe uma visão prévia do que se vai realizar” (Vilar, 1998, p. 5), ou seja, “podemos entender a planificação como o ‘instrumento’ cuja finalidade consiste em otimizar a prática educativa” (ibidem). A planificação, além de nos permitir sequenciar as nossas atividades, permite-nos estabelecer um fio condutor entre as mesmas, é um auxiliar valioso no controlo do tempo, ajuda-nos a simplificar imprevistos mas sobretudo a operacionalizar as nossas ações. Durante o período de formação inicial esta atividade foi de extrema importância e revelou-se muito vantajosa para a qualidade das nossas práticas.

Segundo Pacheco (1995, p. 50), a planificação “explica-se em dois sentidos: como actividade prática (o que faz um professor quando diz que planifica) e como processo psicológico (elaborado pelo professor de um quadro de orientação)”. São estes dois sentidos que permitem traçar um objetivo para as atuações do professor que, segundo o autor (1993, citado por Pacheco 1995, p. 50) ocorrem em três momentos: decisões pré-ativas, decisões interativas e decisões pós-ativas.

Pacheco (1995, p. 50) considera três questões fundamentais no cerne das planificações e no ato de planificar: “a) qual a função, factores intervenientes e tipos de planificação docente? b) que modelos se utilizam para descrever o processo de planificação? c) que relação há entre a planificação do professor e as suas acções posteriores nas aulas?”, ou seja, aquilo a

que o professor se propõe deverá ter em conta que o que pretende pôr em ação e com quem, não esquecendo as competências a desenvolver com essa ação.

Uma das questões que é preciso ter em mente em relação à planificação, que foi o que norteou as nossas planificações, tanto em contexto de educação pré-escolar como no 1.º ciclo do ensino básico, foi o que se pretendia partindo do que os alunos já sabiam, e quais as competências que iam desenvolver com a nossa ação pedagógica. Partindo destas preocupações, importava delinear estratégias de aprendizagem e selecionar o recursos necessários à nossa ação. Nem sempre este processo foi fácil. Uma das maiores dificuldades sentidas no início da prática educativa supervisionada foi a planificação, ou seja, o momento a que Pacheco (1995), já acima citado, chama de pré-ação.

Embora tivéssemos em mente o que ensinar e fazer com as crianças, nem sempre foi fácil colocar as ideias no papel, articulando as temáticas que se desejavam desenvolver aos conteúdos programáticos, aos modelos de ensino e as competências a desenvolver. A falta de tempo entre cada intervenção também foi um dos principais motivos para alguma angústia, uma vez que nesta fase de formação inicial ainda não conseguimos fazer uma gestão adequada por forma a articular a fase de planificação com todo o aprofundamento teórico que a mesma exige e com a preparação de materiais para que a intervenção resulte com sucesso, não descurando nenhuma área e domínio, antes fazendo com que se articulassem entre si de uma forma harmoniosa de promotora de aprendizagens significativas nas crianças na linha da teoria de assimilação-acomodação de Piaget e da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel e em conformidade com um dos princípios orientadores da ação pedagógica enunciados para o 1.º ciclo do ensino básico (Departamento da Educação Básica, 2004).

Atendendo a que “o tempo educativo tem, em geral, uma distribuição flexível” (ME, 1997, p. 40) e que “contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de actividades, em diferentes situações” (ibidem), as planificações traduziram-se num documento aberto e flexível, dado que, por vezes se verificou a necessidade de ‘deixar cair’ uma ou outra atividade, porque, embora as planificações fossem pensadas tendo em conta as especificidades de cada grupo uma vez que “o ensino é uma tarefa profissional que exige um corpo de conhecimentos e saberes especializados e uma actuação racional e individual, tornando-se necessário aplicar técnicas fundamentadas pedagogicamente e adaptadas à situação concreta dos alunos e da turma” (Pacheco, 1995, p. 57), muitas vezes deparámo-nos com imprevistos e com a necessidade de aprofundar mais determinados conteúdos durante as atividades, o que levou a que, por vezes, o tempo estipulado à partida tivesse que sofrer alterações bem como as

sequências delineadas para a implementação das atividades. Estas opções, quando ocorriam, eram justificadas na reflexão sobre a ação.

Os momentos de reflexão pós ação com a educadora e a professora cooperantes revelaram-se extremamente importantes, pois, muitas vezes, facultaram-nos uma visão das situações que a inexperiência não nos facilitava. Esta ajuda refletia-se nas intervenções subsequentes, pois estávamos mais alerta para determinadas situações e comportamentos tanto das crianças como nossos e para as nossas atitudes. Como regista (Pacheco, 2005, p. 59), “o ensino ocorrendo num contexto reflexivo, revela um sentido histórico que se relaciona com os conhecimentos pessoal e profissional do professor e que se situam num continuum pessoal”. O mesmo autor refere-se ainda à atitude reflexiva como o aperfeiçoamento do professor e, por efeito, uma melhoria nas suas práticas com vantagem para a aprendizagem dos alunos.

Também os seminários que aconteceram antes e após cada prática foram úteis, pois permitiram clarificar as nossas opções pedagógicas e antecipar ou refletir sobre a ação, sendo muitas vezes uma ajuda inquestionável às nossas intervenções. Neste aspeto, em muito contribuiu o debate com os colegas e a partilha de ideias e também a colaboração e o olhar crítico, mas construtivo, das orientadoras de prática supervisionada da universidade.

A avaliação constitui igualmente um elemento importante no nosso processo formativo. É uma tomada de consciência da nossa ação e da sua projecção no grupo de crianças e deve ser efetuada com um olhar vigilante e reflexivo. Segundo as OC (1997, p. 27), “avaliar o processo e os seus efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo à sua evolução”. Desta forma, é igualmente eficaz avaliar e refletir com as crianças na medida em que “a avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador” (ibidem) uma vez que a reflexão e o debate com os alunos com base nas atividades realizadas “correspondem a objectivos que os alunos são capazes de entender” (Monereo, 2007, p. 174). Esta prática corresponde, de resto, a uma oportunidade dada às crianças de “explicar ou discutir (...) o que é que elas acham que estão a aprender, ou por que pensam ser útil uma determinada experiência” (ibidem).

### **4.3. O projeto formativo**

Um projeto representa uma previsão de algo que se pretende realizar e corresponde a uma estratégia delineada para se colocar em prática um plano de ação. Parafraseando Barbier (1993, p. 44), “um projecto não aparece a propósito de qualquer realidade: aparece a propósito

de uma acção específica”, referindo ainda que “o projecto não significa somente previsão, nem antecipação, nem planificação; projecto é tudo isto, mas é ainda mais: é volição, isto é, empenhamento da pessoa” (idem, p. 47).

Barbier (1993, p. 52, citando Boutinet, 1986) refere-se ao projeto como “uma antecipação do que se deseja realizar pessoalmente. O projecto implica que o autor se coloque como autor do que prevê realizar”. Ou seja, o projeto define-se como uma combinação de ações a desenvolver e a colocar em prática, delineando um plano de ação e um plano processual. Trata-se, acima de tudo, de “uma cadeia de acções permitindo alcançar um objectivo, de combinação articulada de objectivos e de meios, de representação da maneira de produzir um objecto, de disposições fixadas para a realização de um fim” (idem, p. 57).

Assim, tendo em conta estes pressupostos acerca da importância e finalidades do projeto, no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e II, fomos solicitada a elaboração de dois projetos de formação e intervenção pedagógica, um em cada um dos contextos de intervenção (na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico), tendo em vista uma proposta e uma reflexão acerca das nossas intervenções, bem como das estratégias a utilizar na nossa prática tanto ao nível da educação pré-escolar como do 1.º ciclo.

A observação efetuada, de que falámos no ponto 4.1., serviu de ponto de partida para delinear alguns dos objetivos propostos no nosso projeto formativo. No entanto, o período de observação e a leitura efetuada do contexto durante aquele período revelou-se muito importante para a prossecução da nossa ação.

Estamos convictos, contudo, de que um período de observação mais alargado se teria revelado mais eficaz na educação pré-escolar. No 1.º ciclo, a elaboração do projeto formativo foi mais refletida e consciente, na medida em que já estávamos mais despertos para a pertinência do mesmo e o seu enquadramento na nossa ação e na nossa formação.

O projeto formativo surgiu como um ponto de partida e apresentou-se como um plano de formação e intervenção pedagógica, que representou, numa primeira fase, uma reflexão e uma proposta acerca da nossa atuação bem como das estratégias a utilizar na nossa prática, tanto ao nível do pré-escolar como do 1.º ciclo do ensino básico. Ambos se centraram no papel ativo da criança e do aluno no processo de aprendizagem no âmbito da aprendizagem da língua, assumindo-nos como ‘construtoras’ e ‘co-construtoras’ na contribuição e facilitação dessas aprendizagens. No que concerne à educação pré-escolar tivemos a preocupação prioritária de, através da articulação com as diferentes áreas de conteúdo e diferentes domínios, facilitar e orientar atividades que permitissem potenciar a comunicação linguística

da criança, fomentando a sua progressão e enriquecimento tanto na linguagem oral como na abordagem à escrita.

Sendo ambos um processo contínuo cujo sucesso é determinado em parte pela intervenção do educador. As macro estratégias de atuação ao nível letivo que constavam no projeto formativo prendiam-se com a intenção de dinamizar atividades nas várias áreas e domínios, sempre com a importância do domínio da oralidade e da abordagem à escrita subjacente. A promoção de estratégias e atividades promotoras da compreensão, da comunicação e da socialização constavam já do projeto formativo e que foram postas em prática na sala de atividades com o grupo de crianças. O âmbito da Prática Educativa Supervisionada II o projeto formativo centrou-se em atividades promotoras da Língua Portuguesa no domínio do oral, da escrita, da leitura e da compreensão explícita da língua, isto porque dado o seu caráter transversal permite desenvolver uma relação de complementaridade com as outras áreas ao mesmo tempo que promove e facilita a aquisição dos diferentes conteúdos curriculares numa perspetiva transdisciplinar.

Os estímulos demonstrados por parte dos alunos às atividades propostas, a consolidação de conteúdos, todo o tipo de registos de atividades, os momentos de reflexão com a educadora/professora cooperantes, a orientadora e uma análise cuidada e reflexiva das minhas intervenções representaram formas de avaliação tidas em conta durante toda a implementação do projeto.

Considerando que o projeto formativo se trata de um documento pré-ativo concluímos que o mesmo obteve mais eficácia no 1.º ciclo do que no pré-escolar na medida em que aquando da sua elaboração no pré-escolar já estavam a decorrer as nossas intervenções e verificou-se uma necessidade de ajustar o pré-projeto às atividades decorridas. No 1.º ciclo a elaboração deste documento foi mais consciente e por isso mais eficaz. Uma das inferências a registar em relação a este ponto prende-se com a falta de momentos de avaliação e reflexão acerca da implementação do mesmo que nos permitissem avaliar, refletir e ponderar o impacto do mesmo na nossa ação.

## Síntese

Neste capítulo abordámos as estratégias e procedimentos que se destacam no processo de formação. A observação como uma estratégia que nos possibilita a organizar e a reformular os objetivos delineados na Orientações Curriculares e nos programas disciplinares do ensino básico articuladas com os registos efetuados dos comportamentos e dos desempenhos presenciados das crianças e dos alunos.

A planificação é encarada como um fio condutor das nossas estratégias de ensino onde se estabelecem as linhas orientadoras da prática educativa.

O projeto formativo é igualmente preponderante no nosso processo de formação e no nosso modo de atuação uma vez que se trata de um documento pré-ativo.

No capítulo seguinte iremos proceder a uma contextualização do nosso estágio pedagógico no âmbito da educação pré-escolar assim como uma caracterização do meio envolvente e do Infantário de Ponta Delgada, instituição onde se centrou o nosso plano de ação. A importância da sala de atividades é realçada por alguns modelos curriculares e nessa perspetiva procederemos a uma caracterização da mesma bem como aos “cantinhos” que se destinam à realização de atividades significativas permitindo diferentes aprendizagens curriculares.

Por último, construiremos uma narrativa das atividades que consideramos mais significativas no processo de aprendizagem.

## **CAPÍTULO 5 – APRENDER A LÍNGUA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: CONTEXTO, AÇÃO E REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO**

### **5.1. O Contexto**

O nosso estágio pedagógico no âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada I decorreu no Infantário de Ponta Delgada, na freguesia de São José, e faz parte do núcleo de escolas que constituem a unidade orgânica da Escola básica Integrada Canto da Maia. O nosso palco de atuação foi uma sala de atividades com 18 alunos com 4/5 anos.

#### **5.1.1. O meio envolvente**

A minha prática pedagógica decorreu no Infantário de Ponta Delgada, freguesia de S. José, um dos núcleos que constitui a unidade orgânica da Escola Básica Integrada Canto da Maia. Este núcleo destina-se a crianças com idades compreendidas entre o termo da licença de maternidade, paternidade ou adoção e a idade de ingresso no 1.º ciclo do Ensino Básico.

As suas instalações estão situadas na rua de Santa Catarina e na rua João do Rego de Cima, uma zona caracterizada a nível económico pela existência de atividades de comércio, serviços e indústria, como fábricas de tabaco, açúcar, cerveja e refrigerantes, sendo consequentemente uma zona de alguma poluição, sentindo-se, em determinadas épocas do ano, um cheiro forte resultante das diferentes matérias-primas envolvidas nas referidas indústrias.

Existem também nas proximidades algumas instituições de grande utilidade, tanto ao nível da prestação de serviços como na prestação de cuidados de saúde. Verifica-se também a existência de outras instituições ao nível do desporto, destacando-se um departamento de desporto destinado a atletas portadores de deficiências motoras, visuais e mentais. Regista-se igualmente a existência de algumas unidades de hotelaria e restauração, as primeiras mais modernas, as segundas mais antigas e privilegiando sobretudo a tradição gastronómica da ilha.

Nas imediações do Infantário situam-se ainda alguns monumentos, principalmente ligados à história religiosa da ilha de S. Miguel. Há, para além disso, escolas e outros jardins de infância e ainda um dos mais belos jardins da ilha, o jardim António Borges, um jardim com espécies endémicas únicas, que faz o deleite de locais e visitantes.

É importante ter em conta estes aspetos, na medida em que a escola, enquanto instituição, não pode agir de uma forma distanciada das tradições e costumes que caracterizam o contexto socioeconómico e cultural em que se inscreve. Pelo contrário, cada vez mais se procura estabelecer um intercâmbio entre o que se aprende na escola e o que podemos aprender fora dela, uma vez que “o meio social envolvente – localidade ou localidades de onde provêm as crianças que frequentam um determinado estabelecimento – tem também influência, embora indirecta, na educação das crianças” (ME, 1997, p. 33). Para além disso, o meio envolvente, nos seus recursos e atividades produtivas ou culturais, é fonte inesgotável de saberes e de ensinamentos para as crianças, “influ[enciando] a sua educação, beneficiando a escola da conjugação de esforços e da potencialização de recursos da comunidade para a educação das crianças e dos jovens” (idem, 1997, p. 23).

Fazem parte da Escola Básica Integrada Canto da Maia os seguintes órgãos de administração e gestão: Assembleia de Escola; Conselho Executivo; Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo e Conselho de Núcleo. A principal preocupação desta instituição é a de fomentar uma educação inclusiva, privilegiando a aquisição de um saber autónomo, daí a existência de serviços especializados de apoio educativo, cuja finalidade é prestar apoio a alunos com necessidades educativas especiais para que se verifique uma inserção de todos e todos os alunos disponham das mesmas oportunidades. Nesta medida os professores e educadores da escola podem “beneficiar do apoio de diferentes profissionais, tais como professores de educação especial, psicólogos, trabalhadores sociais e outros que, enriquecendo o trabalho da equipa, facilitam a procura de respostas mais adequadas às crianças e às famílias” (idem, 1997, p. 41).

### **5.1.2. O Infantário de Ponta Delgada**

O Infantário de Ponta Delgada funciona de 2.<sup>a</sup> a 6.<sup>a</sup> feira, das 8.00 às 18.00 horas, havendo uma tolerância de 15 minutos. Na creche o horário poderá ser de acordo com o horário dos pais, mas, preferencialmente, e para que as suas atividades não sejam prejudicadas, recomenda-se que as crianças entrem nas salas até às 9.30 horas. No jardim de infância as crianças deverão entrar até às 9.00 horas. Sempre que se registre algum atraso, os pais ou encarregados de educação devem avisar o Infantário e as respetivas educadoras.

O Infantário dispõe de algumas áreas comuns, entre as quais se conta um refeitório, onde são servidas as refeições, e uma pequena cozinha. As refeições da creche são confeccionadas no infantário e as do Jardim de Infância são da responsabilidade de uma empresa contratada para o efeito. No jardim de infância é feita uma pequena pausa a meio da

manhã para as crianças tomarem o leite que a escola fornece e, na creche, são também servidas bolachas aos bebês.

Existe ainda um espaço coberto amplo, destinado às correrias e brincadeiras livres das crianças, também aproveitável nas atividades de expressão motora. Este espaço é importante na medida em que, para além de “proporcionar momentos educativos intencionais” (idem 1997, p. 39) pode ser aproveitado para a realização de convívios e festas com as famílias. Um outro espaço ao ar livre funciona como “um prolongamento do espaço interior onde as mesmas situações de aprendizagem têm lugar e permite uma diversificação de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidades” (idem, p. 39). Este espaço foi também por nós utilizado como potenciador de atividades ao ar livre e funcionou, como já foi mencionado, como um prolongamento do espaço interior.

Este espaço, além de permitir a realização de atividades lúdicas, como jogos de roda, cantigas, conversas informais, entre outras, com as crianças, cujo potencial de desenvolvimento e aprendizagem nunca foi descuidado, serviu também como espaço de socialização com as famílias. Por exemplo, no dia dos avós, as crianças tiveram oportunidade de conviver e interagir com os avós neste espaço, cantando cantigas de roda tradicionais em que os avós puderam relembrar e recordar os tempos de escola e de brincadeiras de infância.

De salientar que o Projeto Educativo desta instituição se centrava essencialmente na preocupação em estabelecer uma simbiose entre o meio escolar e o meio envolvente. Foi por isso preocupação por parte dos agentes de educação da instituição proporcionar o envolvimento ativo dos familiares das crianças, com especial destaque para os pais e encarregados de educação, no processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos. São exemplos disso as festas realizadas pela altura do Carnaval, Natal e outros dias comemorativos e também as inúmeras iniciativas levadas a cabo pela associação de pais. Durante o nosso estágio tivemos oportunidade de assistir a algumas peças de teatro da responsabilidade da associação de pais, à declamação de poesias, leitura de histórias e cantigas.

O corpo docente era constituído por 8 educadoras, uma professora de apoio e 1 professor de Expressão Motora. Do corpo não docente faziam parte 12 auxiliares de educação, uma funcionária que trabalhava na lavandaria, uma cozinheira e uma ajudante de cozinha. A nível de estrutura física, o infantário possuía um só piso com três salas destinada à creche (a sala dos bebês, a sala dos 14 meses e a sala dos 24 meses). Havia ainda três salas destinadas ao jardim de infância (a sala dos 3 anos, a sala dos  $\frac{3}{4}$  anos e a sala dos 5 anos). Em relação às

instalações sanitárias o infantário dispunha de 3 casas de banho para crianças, uma para adultos, um refeitório e uma cozinha.

### 5.1.3. A sala de atividades

Na opinião de (Zabalza, 1987, p. 132), “a sala é, antes de mais nada, e sobretudo na escola infantil, um ambiente de vida”, pelo que “o pré-requisito básico de uma sala bem configurada é que faça com que as crianças se sintam bem” e seja um espaço aberto e nunca fechado em si mesmo, que “se amplia funcionalmente para as outras dependências” (idem, p. 133).

Se nós gostamos de nos sentir bem nas nossas casas e as decoramos e equipamos tendo em vista o nosso conforto e bem estar, também as salas de atividades devem ser pensadas e equipadas com este objetivo, de modo a proporcionarem às crianças um ambiente acolhedor e estimulante.

Alliprandi (1984, citado por Zabalza, 1987, p.132) considera, por isso, que

*O educador deve preparar um lugar em que todos e cada um sintam que podem estar a seu gosto, em que os objectos (mesas e armários, instrumentos, jogos, cartazes e utensílios) não sejam mantidos à distância, não metam medo, mas, pelo contrário, mereçam amor e respeito; um lugar que realmente permita o movimento, a expressão, o viver com serenidade, inclusivamente a vida ‘bastante difícil’ dos pequenos alunos da escola infantil.*

A sala onde decorreu a nossa prática letiva encontrava-se decorada com cores claras e alegres. As paredes estavam adornadas essencialmente com trabalhos realizados pelas crianças e com materiais potenciadores de aprendizagens, como um calendário, quadros do tempo, das estações do ano, etc.

Na opinião de Weinstein (1981, citado por Zabalza, 1987, p. 133), “uma das primeiras decisões que o professor deve adoptar no momento em que esboça o ambiente da sala tem a ver com o facto de organizar o espaço em termos de territórios pessoais ou em termos de funções”. Do mesmo modo, as OC registam que “a organização e a utilização do espaço são expressões das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa segurança”. A organização do espaço é, de resto, uma preocupação central em alguns modelos curriculares para a educação de infância. O modelo High-Scope realça por exemplo a importância de o espaço ser definido com clareza, onde a criança se possa orientar sem se perder, ser autónoma e independente na realização das suas acções e actividades. (Formosinho, 1998, p. 67).

Neste sentido, a sala de atividades do nosso grupo de crianças estava organizada em áreas que as crianças ocupavam mediante as atividades e tarefas que desenvolviam a dado momento. Na sala existiam cantos de atividades de jogo simbólico, como a casinha das bonecas, a garagem, a biblioteca, espaço para jogos de construção, a quinta, considerando-se ser pertinente a existência de áreas “diferenciadas de actividade para permitir diferentes aprendizagens curriculares” (Formosinho, 1998, p. 67).

Estes espaços, onde as crianças davam largas à sua imaginação, assumindo diferentes papéis e personagens, são potenciadores do desenvolvimento de competências, propiciando às crianças, através do jogo simbólico, tanto um melhor conhecimento de si e do outro como a “afirmação de si própri[as] na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais” (ME, 1997, p. 59).

É neste vivenciar e imaginar de situações que as crianças, em interação com os seus pares, “tomam consciência das suas reacções, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não verbal” (idem, p. 59). Estes espaços são, por isso, excelentes no desenvolvimento de competências relacionadas com a linguagem, na medida em que “Foi nestes espaços que muitas das vezes, através da observação, conseguimos perceber a forma de estar e atuar de algumas crianças que num outro contexto se revelaram bastante tímidas e inibidas. Também as brincadeiras infantis são boas aliadas não só no desenvolvimento de competências, como povoam o imaginário do universo infantil, propiciando o “desenvolvimento de importantes capacidades de natureza cognitiva, motora, linguística ou artística, estimulando a sua criatividade e a imaginação da criança, a sua inteligência e a sua capacidade para comunicar e resolver problemas” (Mira Leal, 2009, p. 117).

Na sala existia também uma área onde estavam colocadas três mesas de apoio com cores distintas (azul, verde e laranja), destinadas à realização de projetos e de atividades de representação gráfica, de expressão plástica e realização de jogos didáticos. As crianças estavam divididas pelas respetivas mesas, sendo que cada uma sabia qual o lugar a ocupar. Esta estratégia surgiu do fato de ser um grupo muito ativo, com comportamentos por vezes instáveis e para que as atividades decorressem de uma forma mais ordeira uma vez que cada um já sabia de antemão onde se sentar. Esta opção também foi tomada como estratégia para evitar o conflito entre as crianças na procura de lugares.

De entre as áreas da sala pensamos que a área da biblioteca merece destaque. Segundo o modelo Reggio Emilia, o espaço destinado à biblioteca deve ser um espaço convidativo, acolhedor, que propicie um contato com os livros e onde as crianças se sintam bem (Formosinho, 1998). Na nossa sala de atividades este espaço não nos pareceu bem

aproveitado, ou pelo menos, não se encontrava bem situado. Talvez por este fato não era muito da eleição das crianças nos momentos destinados às atividades livres, em que aquelas podiam escolher o cantinho que mais lhe agradava ou com o qual mais se identificavam.

Embora fossem crianças que gostassem muito de ouvir histórias, à exceção de uma ou duas, não tinham a tendência de fazer dos livros a sua escolha. No entanto, se os convidávamos a ouvir uma história no tapete faziam-no com muito agrado e espontaneamente. Uma das questões a desfavor, no nosso entender, pese embora o fato de haver duas grandes janelas na sala, era o fato de o espaço da biblioteca estar ‘de costas’ para as mesmas e de frente para umas prateleiras que habitualmente eram utilizadas para guardar materiais. Muitas vezes era nesse espaço que eram colocados os trabalhos das crianças a secar, desenhos, colagens, etc., o que o tornava um pouco exíguo. Quanto aos livros eram suficientes, embora o infantário possuísse outros que estavam na sala de audiovisuais, mas que não estavam ao alcance das crianças.

A área do tapete tinha uma função polivalente, na medida em que funcionava como local de reunião no acolhimento das crianças, logo pela manhã, mas também como espaço de preferência para a realização de jogos e atividades em grande grupo. Era o espaço escolhido para cantar canções, contar histórias, partilhar ideias e também era neste espaço que, ao fim do dia, as crianças se reuniam em assembleia para registar os comportamentos no quadro destinado a esse fim.

Este espaço é importante na medida em que, segundo Zabalza (1987, p.138), facilita a “acção grupal” e propicia “situações para estarem juntos”. O espaço deve ser uma zona ampla e acolhedora. Como espaço de eleição para a partilha de ideias e experiências, é também um espaço para o diálogo, contribuindo para o desenvolvimento linguístico das crianças, e aqui não devemos descurar “a capacidade do educador de escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar” (ME, 1997, p. 67).

A organização do espaço pressupõe que se organize igualmente as cabeças e os hábitos das crianças. Ao saber onde estão as coisas, as crianças orientam-se melhor nas suas atividades e opções. Desta forma, é importante que as coisas estejam devidamente etiquetadas com os nomes de cada uma, com letras, com desenhos, com cores, etc., pois, para além de isso ajudar a organizar o espaço e facilitar a perceção visual das crianças, constitui também, como regista Zabalza (1987, p. 158), uma “estratégia formativa” e um recurso didático na realização de actividades de pré-leitura; exercícios cognitivos de discriminação (colocar as

coisas no sítio, segundo a identificação por cores ou por símbolos); hábitos de ordem (as crianças vão ganhando o hábito de deixar cada coisa no seu sítio após ter sido utilizada); atitudes de responsabilidade (compreender as razões de um certo ordenamento, a importância de conservação dos instrumentos, etc.).

Neste contexto, é importante falar também das rotinas das crianças, uma vez que, tal como o espaço, ajudam na organização do dia-a-dia das crianças, funcionando como “um enquadramento operacional que define e apoia os acontecimentos diários nos contextos de pré-escolaridade” (Hohmann & Weikart, 1995, p. 226). As OC (1997, p. 40) referem-se à rotina educativa como sendo “planeada pelo educador (...) e conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão”.

Na sala onde entrevistamos, logo quando chegam à sala pela manhã, e por iniciativa própria, as crianças colocavam os casacos e as mochilas nos cabides e iam sentar-se no tapete, no lugar que lhes era destinado e que reclamavam como seu no caso de estar ocupado, pois já sabiam que era aí que acontecia o primeiro contato do dia, em grande grupo. Uma outra rotina que tinham bem presente era a marcação das presenças, a nomeação do encarregado/a para o dia.

As crianças sabiam que sempre que tinham atividades livres nos “cantinhos”, posteriormente tinham que arrumar os livros, brinquedos, jogos. Também as mesas tinham que ser limpas e os materiais arrumados após as atividades dirigidas. As rotinas de higiene também tinham que ser efetuadas e não era preciso recordar-lhes essa necessidade. Por exemplo, as crianças sabiam que tinham que lavar as mãos depois da hora do intervalo, bem como lavar os dentes após o almoço. Desta feita, tinham a preocupação de formar fila com essa intenção sem ser necessário a educadora estar sempre a lembrar-lhes essa necessidade.

No final do dia, sabiam que haveria a discussão em assembleia dos comportamentos individuais e o respetivo registo no quadro concebido para o efeito.

#### **5.1.4. As crianças**

O grupo era composto por 18 crianças, 8 do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Eram crianças muito afáveis e simpáticas, que nos acolheram muito bem desde o primeiro momento. Comunicativas e sempre prontas a aprender cada vez mais e a partilhar novas experiências que todos os dias levavam para a escola, aderiam facilmente a novos projetos e atividades. Durante as atividades assumiam normalmente um papel muito ativo e manifestavam competências adquiridas em relação a muitos conteúdos, atendendo à sua faixa etária.

A presença da Educadora era sempre muito solicitada, não só para a realização de atividades ou tarefas, mas também porque, em termos emocionais e afetivos, a figura da educadora era uma referência sempre tida em conta.

A partir da observação direta efetuada na primeira semana de prática, do diálogo com as crianças e da informação fornecida pela educadora cooperante em relação a cada criança em particular, procuramos aqui caracterizar o grupo em geral especificamente no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, dado o enfoque deste relatório.

O grupo, além de muito comunicativo e participativo, expressava-se de forma clara, à exceção de duas crianças que tinham dificuldade em articular corretamente algumas palavras, usando ainda uma linguagem com termos muito ‘abebezados’. Havia também uma menina que, dado o seu temperamento, manifestava alguma timidez em falar ou participar espontaneamente nas atividades.

No geral, gostavam de histórias, revelavam facilidade no reconto e na interpretação de enunciados. Descodificavam com facilidade enunciados e tinham poder de síntese, quando nestas idades a tendência é a de divagar sempre que querem transmitir alguma coisa. Conseguiam sequenciar pequenos conjuntos de imagens e, através dos mesmos, narrar histórias. Descreviam com facilidade ilustrações, realizavam pequenos registos de escrita, como a data e o nome, muitas das vezes sem referência outras por recurso à cópia. Algumas crianças, sempre que sentiam necessidade, levantavam-se e copiavam as letras do quadro de presenças onde constava o seu nome. Quanto à data, estava sempre escrita no quadro, pelo que eles podiam copiar. Uma das rotinas constava da escrita da data no quadro, pois servia-lhe como modelo, dado que tinham por hábito colocar a data e o nome nos trabalhos realizados.

Sempre que eram delineadas atividades de trabalho cooperativo, tinha de haver algum critério na formação dos grupos ou até mesmo pares, dadas as características das crianças. Esta estratégia não tinha a ver com as competências das crianças, mas com os seus comportamentos.

Como já referimos, eram crianças muito ativas, que requeriam muito a nossa atenção. Eram muito comunicativas e, por isso, uma das nossas dificuldades no início foi a de saber gerir a comunicação entre o grupo da melhor forma, dando espaço a todos para falar. Como algumas crianças se destacavam neste sentido, era importante ter a preocupação de não deixar que ‘abafassem’ os mais tímidos, para que também estes tivessem espaço para comunicar e partilhar saberes e experiências.

## **6. A Acção pedagógica**

Segundo Sim-Sim (1995, p. 200), vivemos num grupo social com o qual temos que interagir e comunicar, uma vez que dele fazemos parte e com ele nos identificamos, existindo “uma forma muito própria de usar a linguagem, de pensar e de atuar que nos identifica como membros desse grupo”.

O primeiro grupo social a que pertencemos e no seio do qual iniciamos o nosso processo de aquisição da linguagem verbal é a família. Sim-Sim (1995) distingue processo de aquisição de processo de aprendizagem. Por aquisição de linguagem entende-se “o processo de apropriação subconsciente de um código linguístico, via exposição, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino” (idem, p. 200) contrapondo-se ao processo de aprendizagem que “envolve um conhecimento consciente, obtido através do ensino (...) que contempla a explicação e análise por parte de quem ensina e um certo nível de metaconhecimento por parte de quem aprende” (idem, p. 201).

Os resultados destes dois processos são, por consequência diferentes. Os desempenhos que resultam da aquisição são “mais fluentes e automáticos”, enquanto os que são construídos pelo processo de aprendizagem refletem “uma maior consciência da apropriação do conhecimento” (ibidem). No entanto, a simbiose e a interação entre ambos os processos faz com que se obtenham melhores realizações. Aqui entra o papel da escola como veículo capaz de alargar os conhecimentos que as crianças já possuem da língua e ajudá-las a “passar do conhecimento implícito para o uso adequado de situações novas e diversificadas” (Delgado-Martins & Duarte, 1993, citados por Sim-Sim, 1995, p. 202).

Tendo em conta os processos de aquisição e aprendizagem da linguagem, ao longo da nossa intervenção pedagógica com as crianças do pré-escolar, planificámos e realizámos um conjunto de atividades que, valorizando os conhecimentos implícitos e emergentes das crianças, pretendiam propiciar a explicitação de alguns conhecimentos e o desenvolvimento de outras competências.

As atividades planificadas e implementadas foram-no de uma forma transversal a todas as áreas e domínios, no entanto, dada a impossibilidade de aqui darmos conta de todas, destacamos aquelas que se inscrevem mais diretamente na Área da Expressão e Comunicação, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

À luz das OC (1997, p. 56), “a área de expressão e comunicação engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem”. No que se refere à linguagem oral e à aproximação à escrita, como já vimos, considera-se a educação pré-

escolar um pilar para a aquisição de competências neste domínio, sendo. “a aquisição de um maior domínio da linguagem oral (...) um objectivo fundamental da educação pré-escolar” (Ministério da Educação, 1997, p. 66). Nesta matéria, “cabe ao educador alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores” (idem, p. 68) e desenvolver as competências que as metas de aprendizagem para a educação pré-escolar preconizam.

Para melhor nos orientarmos em relação às atividades implementadas, segue-se um quadro onde se faz referência às intervenções, conteúdos e estratégias respeitantes às competências que se pretenderam desenvolver nas crianças no domínio em apreço. De referir que, pese embora muitas outras tenham sido trabalhadas, neste quadro destacamos as que se destinaram especificamente à aprendizagem de questões relacionadas com a língua.

INTERVENÇÃO	CONTEÚDOS	ATIVIDADES
21/22 de março de 2011	As Plantas e o Números (1 a 9)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Acolhimento – conversa sobre o fim-de-semana.</li> <li>▪ Identificação do dia, mês e ano.</li> <li>▪ Marcação das presenças.</li> <li>▪ Conversa acerca do “Dia da Árvore”.</li> <li>▪ Dança de roda “Semente, Sementinha”.</li> <li>▪ Leitura de um cartaz ilustrativo acerca do ciclo de vida das plantas.</li> <li>▪ Leitura e exploração do poema “História de vida de uma Planta”.</li> <li>▪ Relaxamento com música de Zeca Afonso “Canção de Embalar”.</li> <li>▪ Exploração da canção “A canção dos Números”. Cartaz em forma de pictograma.</li> <li>▪ Leitura e exploração da história “Mais uma ovelha?” de Mij Kelly.</li> <li>▪ Preenchimento do quadro de comportamentos.</li> <li>▪ Conversa em assembleia sobre as atividades decorridas ao longo do dia.</li> </ul>
4/5 de abril de 2011	A Páscoa As Vogais	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Leitura e exploração da história “AEIOU – História das cinco vogais” de Luísa Ducla Soares e Manuela Bacelar.</li> <li>▪ Exploração da história.</li> <li>▪ Reconto da história.</li> <li>▪ Música do Panda vai à escola – “As vogais”.</li> <li>▪ Cartaz com a letra da música.</li> <li>▪ Montagem de <i>puzzles</i> com as vogais.</li> <li>▪ Jogo de correspondência entre imagem, palavra e vogal.</li> <li>▪ Jogo “Uma vogal certa, um <i>smile</i>”.</li> <li>▪ “Vamos recortar e colar as vogais escondidas”.</li> <li>▪ “Conversa acerca do tema “A Páscoa”.</li> <li>▪ Música “Coelhinho da Páscoa”.</li> <li>▪ Leitura e exploração da história “Os Ovos Misteriosos” de Luísa Ducla Soares.</li> <li>▪ BIG BOOK</li> <li>▪ Prenda para o dia de Páscoa, “O Coelho da Páscoa”.</li> <li>▪ Postal da Páscoa “A galinha traz uma mensagem de Páscoa”.</li> </ul>
2/3 de maio de 2011	A Reciclagem A Leitura e sua importância	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Introdução ao tema “A Reciclagem”.</li> <li>▪ Projeção de um vídeo alusivo ao tema.</li> <li>▪ Leitura da história “Vamos fazer menos lixo”.</li> <li>▪ Jogo “o círculo da reciclagem”.</li> <li>▪ Ficha de correspondência sobre a reciclagem.</li> <li>▪ “Um livro para ler em casa”.</li> <li>▪ Leitura e exploração do poema “Ler”, de Bernardete de Oliveira.</li> <li>▪ Reconto da história levada para casa.</li> <li>▪ A minha História na TV.</li> <li>▪ Construção de um livro.</li> </ul>
16/17 de maio	As Fases da Lua Os Planetas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “A Saquinha dos nomes”</li> <li>▪ Visualização das gravações efetuadas aquando do reconto da história.</li> <li>▪ Leitura e projeção da história “Panda e a lua mentirosa” de Isabel Zambujal.</li> <li>▪ “Brincar com as palavras” – O Sol e A Lua.</li> </ul>

**Quadro I – Conteúdos e estratégias abordados na educação pré-escolar**

Segundo as OC (1997, p. 67), “o desenvolvimento da linguagem oral depende do interesse em comunicar, o que implica saber-se escutado e supõe também ter coisas interessantes para dizer”. A rotina do acolhimento tem relevância no desenvolvimento de competências relacionadas com a oralidade e com a produção de enunciados e desenvolve competências de acordo com as metas para o pré-escolar, nomeadamente as metas 32 e 35, que indicam que as crianças no final da educação pré-escolar deverão ser capazes de “faz[er] perguntas e responde[r], demonstrando que compreende[m] a informação transmitida oralmente” e deverão ter a capacidade de “partilha[r] informação oralmente através de frases coerentes” (MA, LOE032 e LOE035).

A comunicação é privilegiada neste momento, na medida em que é a estratégia eleita para as crianças partilharem experiências, propiciando uma troca de saberes, pois aprendem sempre umas com as outras, alargando o léxico, com a aprendizagem de palavras novas e do seu significado, indo ao encontro do que se pretende que as crianças no final da educação pré-escolar tenham adquirido, pois as metas de aprendizagem relacionadas com a compreensão de discursos orais e interação verbal determinam que a criança deverá “usa[r] nos diálogos palavras que aprende[u] recentemente” (MA, LOE035<sup>1</sup>). Desta feita a introdução dos temas a trabalhar foi formada nestes momentos.

O acolhimento feito no tapete era o primeiro momento da manhã, em que dávamos conta às crianças do que ia ser trabalhado durante o dia e era igualmente o tempo em que escutávamos as crianças em relação aos seus conhecimentos relativamente às temáticas a trabalhar.

Se analisarmos o quadro acima e a nossa primeira intervenção, verificamos que uma das atividades registadas é a conversa acerca do fim-de-semana, isto porque a intervenção era sempre à segunda-feira e era um dos momentos que mais nos permitia conhecer os interesses e experiências das crianças fora da sala. Sabendo que a função da linguagem é a de permitir a comunicação entre as pessoas, era dado espaço à partilha e à comunicação, pois a linguagem é vista como o “resultado natural de um processo de maturação e de envolvimento activo da criança no ambiente, onde se incluem as próprias tentativas de comunicar os seus pensamentos, sentimentos e questões acerca das experiências vividas” (Weikart, 1974, citado por Hohmann & Weikart, 1995, p. 525). Por isso este era um dos momentos muito apreciados.

Estes momentos de conversa são importantes também para as crianças se irem apropriando das regras de construção dos enunciados orais, pois, como regista Maher (1991,

---

<sup>1</sup> Esta referenciação diz respeito às Metas de Aprendizagem para a educação pré-escolar

citado por Hohmann & Weikart, 1995, p. 526), “a linguagem é constituída por um processo interactivo, e não por uma capacidade inata ou por um comportamento estritamente aprendido por imitação. Quando as crianças se encontram num ambiente onde a comunicação, escrita e oral, é valorizada, adquirem uma profunda vontade de dominar a linguagem”. A vontade de comunicar e de partilhar emoções e experiências leva-as a aperfeiçoar a comunicação e a construir a sua compreensão e domínio da oralidade e da escrita. Como registam Hohmann e Weikart (1995, p. 526), “primeiro as crianças cometem muitos erros a falar, mas gradualmente vão conseguindo corrigi-los”. Para além disso, estes momentos propiciavam a aprendizagem das próprias regras da interação, como inscrever-se para falar, colocando o dedo no ar, esperar a sua vez, falar calmamente e de forma clara, etc.),

Estes momentos deverão ocorrer com a calma necessária e o tempo suficiente para que as crianças sintam que estão a ser ouvidas, partindo do princípio que as crianças se demoram nas suas explicações e divagam. Embora nos sintamos tentadas muitas vezes a querer encurtar o tempo, devemos ter presente que “proporcionar ocasiões para as crianças conversarem é uma das partes mais importantes da abordagem da aprendizagem pela acção, e não uma perda de tempo ou distração relativamente a coisas alegadamente mais importantes” (Hohmann & Weikart, 1995, p. 526). O mesmo acontece ao fim do dia, quando, em assembleia, se faz um balanço das atividades e dos comportamentos registados ao longo do dia e se debate algum assunto digno de registo.

Também as OC (1997) preconizam a importância destes momentos em grupo, uma vez que proporcionam situações de comunicação e permitem a partilha de experiências, como, por exemplo, “narrar acontecimentos, reproduzir ou inventar histórias, debater em comum as regras do grupo, negociar a distribuição de tarefas, planear oralmente o que se pretende fazer e contar o que se realizou (...)” (p. 67).

No ensejo de criar um clima que promova a comunicação e o acesso a novas funções da linguagem através da “exploração de carácter lúdico da linguagem, [do] prazer em lidar com as palavras, inventar sons, e descobrir as relações” (ME, 1997, p. 67), o educador deve conduzir a sua utilização em diferentes situações e contextos. Com esta intenção foram privilegiadas atividades como o conto e reconto de histórias, as lengalengas, trava-línguas, “formas literárias tradicionais, rimadas, com carácter infantil, de ritmo fácil e forma simples” (Mira Leal, 2009, p. 118), cuja “memorização e recitação representam importantes exercícios de recepção, produção e criação verbal, frequentemente associados a danças e outros movimentos corporais, e excelentes oportunidades de desenvolvimento da consciência linguística das crianças” (idem, p. 119).

O momento de marcar as presenças, de assinalar o dia, mês e ano, era muito importante, pois as crianças aprendiam a ‘ler’ e identificar o seu nome. Cada nome estava precedido por um símbolo que as crianças foram memorizando e que as auxiliava na identificação daquele, pois mesmo “as crianças que ainda não podem ler sabem que as letras querem dizer alguma coisa, e estão muito motivadas para criarem o seu próprio sistema de signos para transmitir significados por intermédio da escrita” (Hohmann & Weikart, 1995, p. 525). A este propósito, Martins (1996, citada por Dionísio, 2006, p. 10) defende a necessidade de antes de entrarem para a escola as crianças saberem os nomes das letras do alfabeto, pois se “tem verificado que o desenvolvimento da capacidade de pensar sobre e de analisar a linguagem oral e escrita desta forma antes de começar a aprendizagem formal da leitura e da escrita cria condições favoráveis para um melhor relacionamento com os respectivos códigos e técnicas”.

De acordo com Martins e Niza (2006) (citados por Dionísio, 2006, p. 10), “o nome próprio é (...) um instrumento poderoso de que os educadores se podem servir para levar a criança a prestar atenção à natureza da linguagem escrita, particularmente à relação entre palavras orais e escritas e entre letras e sons.” (Dionísio, 2006, p. 10), sendo as atividades que envolvem o nome da criança as melhores para promoverem o desenvolvimento de atividades cognitivas relacionadas com a consciência da palavra, consciência fonológica e consciência fónica.

Neste sentido, na marcação das presenças fizemos um jogo “A saquinha dos nomes”, à semelhança do jogo “a saquinha das surpresas”, em que a criança tirava um cartão aleatoriamente e tinha que marcar a presença do/a menino/a a quem correspondia o cartão retirado. Esta estratégia permitiu a comparação entre nomes que têm a mesma letra analisando a posição em que aquela se encontra.

Na linha de Martins e Niza (2006), todos os trabalhos realizados pelas crianças eram identificados com o respetivo nome e data de realização, tarefa aliás que era muito do agrado das crianças, pois era como se a pertença dos trabalhos se acentuasse uma vez autografados, permitindo aprendizagens no domínio das convenções gráficas, tais como “conhece[r] o sentido direccional da escrita” (MA, LOE018).

Outra das estratégias relacionadas com o nome das crianças foi chamá-las pelo nome quando formavam o comboio para irem para o refeitório na hora de almoço. Por exemplo: “as crianças cujo nome começa pela letra “M” podem vir para o comboio”. Outras vezes dificultávamos um pouco as coisas e chamávamos as crianças cujo nome começa por “M” e acabava em “A”. Quase sempre as crianças identificavam o seu nome, mas o mais

interessante era a tentativa de identificarem de imediato o nome de alguém que continha as letras solicitadas.

Outro dos aspetos a ter em conta foi a etiquetagem de materiais, pois permite sempre estratégias de comparação úteis na aprendizagem da língua. Esta estratégia aconteceu também nas atividades relacionadas com as vogais, “uma vogal certa, um *smile*”. O material necessário para esta atividade foi: 5 caixas de cartão em que, na parte da frente, tinham um cartão com uma vogal, uma outra caixa contendo cartões com imagens e com a palavra correspondente escrita em manuscrito e imprensa, iniciada por uma das 5 vogais, e uma raquete de madeira que, de um lado, tinha um boneco com um grande sorriso e, do outro, um boneco triste. As crianças, uma a uma, retiravam um cartão da caixa contendo os cartões e colocavam-na dentro da caixa correspondente. Se escolhessem a opção correta mostrávamos o *smile*, se não conseguissem fazer a correspondência certa mostrávamos o boneco triste, mas as crianças continuavam em jogo e eram incentivadas a jogar até fazerem a correspondência acertada.

Neste jogo, as crianças usavam duas estratégias diferentes: ou identificavam visualmente as vogais ou identificavam a vogal fazendo a correspondência do som da vogal ao som da palavra, pronunciando-a e desenvolvendo, por esta via, aquilo que Blevins (1997, citado por Dionísio, 2006, p. 10) designa por consciência fónica, consciência que os autores consideram relevante no início da “escolarização formal”, pois é importante que as crianças “tenham consciência das bases do princípio alfabético ou (...) consciência de que as letras nas palavras escritas representam sons” (ibidem).

As OC (1997, p. 68) são claras na importância que dão aos códigos simbólicos e à forma como se refletem na aprendizagem das crianças, pois “a descodificação de diferentes códigos simbólicos pode ser trabalhada na educação pré-escolar, quer através do reconhecimento de símbolos convencionais (...) quer através da criação de símbolos próprios, convencionados, para identificação e substituição de palavras.

De acordo com as (OC, 1997, p. 57), “ao incluir vários domínios numa mesma área não se procura minimizar a importância fundamental de cada um, nem tão pouco das vertentes mencionadas em relação a algum deles, mas apenas acentuar a sua inter-relação”, daí que tenhamos privilegiado a interdisciplinaridade entre as diversas áreas, daí a planificação, por exemplo, de atividades na área da linguagem oral e abordagem à escrita em articulação com atividades de expressões plástica e de expressão musical, pois desenvolvem em conjunto competências no domínio da expressão e comunicação.

Neste sentido, no âmbito da área da expressão e comunicação gostaríamos de mencionar atividades realizadas numa perspectiva de promoção da literacia e da consciência linguística. São elas: “recortar vogais escondidas”, “O Coelho da Páscoa”, “o postal da Páscoa” e “a galinha traz uma mensagem de Páscoa”. Na primeira atividade as crianças tiveram que procurar vogais em folhas de jornal e páginas de revistas, identificá-las e colá-las numa folha de papel; no coelho da Páscoa e no postal, as crianças, além de escreverem o seu nome, fizeram ainda a cópia de uma mensagem de Páscoa. Desta forma, além do desenvolvimento da motricidade fina relacionada com o corte, colagem, rasgagem e confeção do postal e do coelho da Páscoa, as crianças fizeram igualmente um treino de escrita. Para além disso, “não podemos esquecer que o desenho é também uma forma de escrita e que os dois meios de expressão e comunicação surgem muitas vezes associados, completando-se mutuamente. O desenho de um objecto pode substituir uma palavra, uma série de desenhos permite ‘narrar’ uma história ou representar os momentos de um acontecimento.” (ME, 1997, p. 69).

A música foi igualmente uma expressão contemplada no trabalho de emergência da literacia, pela escolha de canções de acordo com os temas, como a dança de roda “semente, sementinha” (anexo 1), a “canção dos números” (anexo 2) em forma de pictograma, a canção das vogais e outras. Segundo as OC (1997, p. 64), “a relação entre a música e a palavra é uma outra forma de expressão musical” ao mesmo tempo que “trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem, que passa por compreender o sentido do que se diz, por tirar partido das rimas para discriminar os sons, por explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original” (ibidem).

A canção dos números é um exemplo disso, uma vez que as crianças, além de terem desenvolvido competências no domínio da matemática, uma vez que era relativa aos números e a conceitos com eles relacionados, exploraram o carácter lúdico da linguagem, as rimas e a sonoridade. Passamos a transcrever um verso para melhor compreender esta questão, “Bati à porta do número 1 (um), estava uma velha a dançar com um atum”, “bati à porta do número 2 (dois), estava uma velha a dançar com os bois”, e assim por diante até ao número 9 (número introduzido na altura). As crianças podiam visualizar as letras destas cantigas em papel de cenário de grandes dimensões e cartolinas, suportes de escrita, que Mata (2008, p. 15) designa por “portadores de texto” uma vez que permitem outras formas de leitura que as crianças podem realizar. De referir que nesta canção algumas palavras se encontravam substituídas por imagens e os números estavam também escritos por extenso.

Esta opção da interdisciplinaridade entre a matemática e o domínio da oralidade e abordagem à escrita justifica-se pelo fato de, assumidamente, a matemática ter um papel fundamental na “estruturação do pensamento” (ME, 1997, p. 73). Ainda nesta perspectiva gostaríamos de salientar uma outra atividade que foi a montagem de puzzles com as vogais em quatro peças. A parte central do puzzle era uma vogal e as quatro peças que encaixavam continham palavras escritas iniciadas por essa vogal. Segundo as OC, “os ‘puzzles’ simples divididos em 2, 4 ou 8 peças são uma forma de divisão e distribuição que permite a reconstituição do todo” (1997, p. 76) e são um contributo para o desenvolvimento de competências no âmbito da literacia, uma vez que “as aprendizagens matemáticas estão ligadas à linguagem porque implicam não só a apropriação do conceito, mas também a sua designação” (ME, 1997, p. 77). Mais uma vez outras áreas disciplinares caminham de mão dadas com área de expressão e comunicação no auxílio da construção de alicerces e no desenvolvimento cognitivo e da consciência metalinguística.

O desenvolvimento da literacia foi também propagandeado com atividades relacionada com a leitura, nomeadamente com a leitura de histórias relacionadas com as temáticas trabalhadas, pois na opinião de Dionísio (2006, p. 12) “a leitura do educador para as crianças é um momento extraordinariamente importante” assumindo o papel de modelo e tendo a responsabilidade de as trazer para a leitura e de as envolver na história, pois segundo as OC (1997) “o modo como o educador lê para as crianças e utiliza os diferentes tipos de texto constituem exemplos de como e para que serve ler.” (p. 70). Usando as novas tecnologias da informação e comunicação como formas de linguagem e como meios de transmissão tão ao gosto das crianças, as histórias que levámos para a sala de atividades foram projetadas oferecendo às crianças um maior contato e visualização com as histórias. Embora tivéssemos sempre levado os livros para a sala de atividades para que as crianças pudessem manusear, a projeção beneficiou a visualização do código escrito e ajudou as crianças a perceberem que a leitura efetuada corresponde a uma representação oral de uma mensagem. Para além disso, esta estratégia potenciou a leitura imagética e a interpretação de mensagens gráficas.

No entanto, gostaríamos de referir que, apesar da adesão às novas tecnologias, também foi privilegiada a audição de histórias sem suporte audiovisual. Desta forma, procurámos estimular a memória auditiva e apelar à imaginação das crianças, fazendo com que criassem cenários/ambientes no seu imaginário que correspondessem àquilo que escutavam., pois, como regista Marques (2005, p. 33), “a literatura científica disponível sobre a iniciação à leitura nas crianças pré-escolares (3 a 6 anos de idade) acentua a importância das histórias

para o conhecimento (...) e o desenvolvimento das competências literárias nas crianças pequenas”;

As histórias selecionadas faziam parte do Plano Nacional de Leitura e eram dirigidas à educação pré-escolar e à faixa etária das crianças em questão. A escolha dos autores foi também efetuada mediante o seu reconhecimento dentro do universo da literatura infantil, por exemplo, Luísa Ducla Soares e Isabel Zambujal.

A apresentação de livros em grandes formatos, os *big books* foi outra das estratégias utilizadas. Foi o caso da história “os ovos misteriosos”, de Luísa Ducla Soares, cujo assunto permitiu trabalhar as diferenças na Área de Formação Pessoal e Social, que segundo as OC (1997, p. 51), “é uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução de problemas da vida”.

Primeiro lemos para os alunos a história escrita num livro gigante, fazendo pausas, apontando com o dedo à medida que íamos lendo para que as crianças compreendessem a relação da leitura com o que estava escrito. Em grande grupo, e durante a leitura, as crianças foram falando acerca do assunto daquela e das imagens que as ilustravam, imaginando os acontecimentos seguintes. Depois explorámos a compreensão daquela através de questões que colocámos às crianças.

A aquisição de vocabulário e o treino de consciência fonológica também não foram descurados nas atividades de leitura de histórias, pois sempre que aparecia uma palavra que as crianças consideravam difíceis ou desconhecidas, estas identificavam-nas, discutindo o seu significado, e pronunciavam-nas em voz alta, dividindo-as em sílabas batendo palmas. Acreditamos que esta prática permitiu à criança tomar consciência dos segmentos mínimos das palavras, como os sons, o que irá certamente favorecer o processo de aquisição da leitura.

No final cada criança teve a oportunidade de se manifestar em relação ao que escutou e, em grande grupo, fez-se um debate relacionado com a identidade e com a aceitação das diferenças, uma vez que “o respeito pela diferença, que valoriza a diversidade de contributos individuais para o enriquecimento do grupo, favorece a construção da identidade, a auto-estima e o sentimento de pertencer a um grupo, facilitando também o desenvolvimento colectivo” (ME, 1997, p. 54).

Uma outra atividade que gostaríamos de relatar tem a ver com o contato físico com os livros, pois acreditamos que representou um estímulo não só para incentivar o gosto pela leitura e para compreender a sua importância, mas também para uma abordagem à escrita. Esta atividade consistiu em cada criança levar um livro para casa e explorá-lo de uma forma

arbitrária, podendo fazê-lo com a participação da família, uma vez que é importante a participação desta no processo educativo dada a complementaridade entre a educação do estabelecimento educativo e das famílias.

As crianças tiveram a oportunidade de, em conjunto com alguém da família, ler a história ou simplesmente visualizar as imagens. No dia seguinte, as crianças, com o auxílio de um microfone e ‘entrando” numa televisão construída por nós, tinham que contar a história ao restante grupo. Foi interessante verificar como elas nunca mais se esqueceram de qual era a sua história e a maneira como parecia que estavam a ler, pois, à medida que iam contando a história, iam folheando o livro, mostrando as imagens aos colegas e alguns até percorriam o texto com o dedo, apontado, como se estivessem realmente a ler.

Durante o reconto de cada história, foi efetuada uma filmagem que mais tarde as crianças tiveram a oportunidade de visionar. O visionamento do filme teve dois propósitos: primeiro, permitir às crianças visualizarem-se na realização do reconto, porque elas gostam sempre de se ver e ao que fazem; segundo, levá-las a analisar os seus erros de dicção, postura, pronúncia e projeção de voz. Durante o visionamento, as crianças iam-se corrigindo umas às outras num exercício cooperativo crítico, responsável e autónomo, que favoreceu não apenas o aprofundamento da sua consciência linguística, como a qualidade da sua expressão oral e o exercício de um cidadania crítica e responsável, à medida das suas possibilidades.

Posto isto, e depois de todos terem terminado o reconto da sua história, as crianças fizeram um livro em cartolina onde cada uma, livremente, pôde realizar desenhos da sua história. Foi curioso verificar que muitos dos livros também continham garatujas, pequenos rabiscos aparentemente sem nexos, mas que para a criança traduziam o que queria representar, refletindo a sua interpretação da história, pois o desenho não pode ser entendido como um exercício motor banal ou uma forma de as crianças ocuparem o tempo. Antes deve ser valorizado como uma forma de a criança se expressar e comunicar, que permita às crianças “representa[r] vivências individuais, temas, histórias, paisagens entre outros” (MA, EXP001).

À medida que circulámos pelas mesas de trabalho fomos fazendo perguntas acerca dos desenhos e fomos, escrevendo nos livros o que as crianças diziam, como, por exemplo, os nomes de personagens, a designação de objetos ou a descrição de ações. Por iniciativa própria, algumas crianças chamavam-nos para que registássemos algo mais que queriam dizer.

No âmbito da visita do Planetário ao Infantário de Ponta Delgada, lemos em conjunto a história de Isabel Zambujal, “Panda e a lua mentirosa” e, posteriormente, as crianças realizaram uma atividade no âmbito do desenvolvimento da competência linguística.

Tínhamos duas cartolinas afixadas na parede, uma com um sol e com cartões com as palavras “Sol”, “Luz” e “Estrela”, a outra com o desenho da lua e as palavras “Lua”, “Noite” e “Mentirosa” (anexo 3). Usando uma estratégia que Marques (2005, p. 12) designa de “de expansão”, que tem como pressuposto não corrigir diretamente a oralidade das crianças, para não as intimidar e envergonhar, mas respeitando-as, “coloca-las em contato com as formas padronizadas”, as crianças, uma a uma, tinham que brincar com aquelas palavras e formar pequenas frases. Os cartões com as palavras eram destacáveis e podiam ser trocados. As crianças podiam formar as frases consoante a sua imaginação, mas a regra era incluir as palavras que ficassem no cartaz. Por exemplo, se tivessem as palavras “lua” e “mentirosa”, os enunciados produzidos tinham que conter essas duas palavras.

Esta atividade teve como finalidade desenvolver competências ao nível da oralidade e também constituiu uma estratégia para corrigir determinados erros de linguagem, principalmente erros gramaticais, que ocorrem com muita frequência nestas idades, através da repetição pelo educador das frases criadas pelas crianças de forma correta, sem chamar diretamente a atenção daquela para tal, “prática [que] pode diminuir a auto-imagem da criança e levar a que exerça uma autocensura que em nada a beneficia” (Marques, 2005, p. 34).

Os erros mais frequentes eram a nível gramatical, que derivavam do fato de as crianças ainda não [terem] aprendido as exceções às regras, pois “quando as crianças descobrem uma regra, tendem a generalizar, usando-a mesmo quando as palavras não seguem a regra” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 322). Um exemplo ilustrativo é a confusão que muitas vezes fazem com o “fazi” em vez de “fiz”, aplicando a regra de conjugação de outros verbos, como *comer* ou *beber*.

A avaliação que podemos fazer de todas as atividades implementadas reside essencialmente na satisfação verificada pela adesão por parte das crianças. Estamos certos de ter contribuído de uma forma relevante para o desenvolvimento de competências das crianças ao nível da consciências linguística, da oralidade e da emergência da escrita, sempre invocando uma participação ativa das crianças, pois comungamos da opinião de Jones, Swift e Johnson (1988, citados por Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 332), que “as crianças no período pré-escolar tendem a recordar melhor as coisas que fizeram do que as coisas que meramente viram” e é nesta perspetiva de que a criança aprende fazendo, num processo interativo, que tivemos a preocupação de desenvolver competências no âmbito da literacia.

Na nossa opinião as intervenções efetuadas tiveram um saldo positivo e julgamos ter cumprido os objetivos a que nos propusemos. Fazendo uma análise a esta distância

concluimos que talvez pudéssemos ter agido de maneira diferente num ou outro momento, mas esta certeza vem da experiência que posteriormente a intervenção no primeiro ciclo nos proporcionou e com a certeza de olhar agora para as situações numa perspectiva mais crítica. Estamos certas de ter deixado algo de novo nas crianças, privilegiámos a leitura de histórias que foi uma das atividades preferidas das crianças bem como todos os momentos de interação que proporcionam, propiciámos momentos de abordagem à escrita, valorizámos todos os pré-requisitos já existentes e favorecemos o desenvolvimento de outros no caminho da aquisição de novos saberes.

Quanto às dificuldades sentidas prenderam-se essencialmente com a gestão do tempo uma vez que era um grupo muito ativo e conversador, o que dificultou no início a nossa intervenção e a gestão do tempo necessário no decorrer de algumas atividades. Eram crianças que não conseguiam estar muito tempo a realizar a mesma tarefa pois facilmente se dispersavam, daí a necessidade de pensar constantemente em estratégias diversificadas. Na sequência disto uma das dificuldades sentidas era o retorno à calma após atividades de maior movimento. Apesar de termos um documento norteador da nossa intervenção no início sentimos alguma dificuldade em lidar com imprevistos, principalmente porque tínhamos duas crianças na turma muito temperamentais e com comportamentos inesperados. Sempre que se verificava uma situação imprevista tínhamos que lidar com ela, o que nem sempre se revelou fácil principalmente nos momentos em que estávamos a ser avaliados e em que a pressão sentida por esse fato também não ajudou muito.

No que diz respeito à aprendizagem da língua não notámos grandes dificuldades por parte das crianças. As questões mais significativas prendiam-se muitas das vezes com a consciência fonológica mas podemos afirmar que todas as crianças iriam chegar ao 1.º ciclo do ensino básico capazes de compreender e produzir enunciados orais o que certamente lhes possibilitou um desempenho na compreensão da leitura e da escrita favorecendo o seu sucesso escolar.

### Síntese

Este capítulo além de contextualizar a prática educativa na educação pré-escolar apresentou uma narrativa das atividades consideradas mais significativas no auxílio à aprendizagem da língua. A descrição das mesmas é feita no sentido de fundamentar as escolhas realizadas bem como os aspetos que considerámos pertinentes oferecendo um contributo para o desenvolvimento de competências no âmbito da literacia.

No capítulo que se segue, à semelhança do que aconteceu para a educação pré-escolar faremos uma contextualização do meio, da escola, uma caracterização da turma e uma reflexão acerca das atividades desenvolvidas no âmbito do 1.º ciclo do ensino básico.

## **CAPÍTULO 6- APRENDER A LÍNGUA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: CONTEXTO, ACÇÃO E REFLEXÃO SOBRE A ACÇÃO**

À semelhança do efetuado no capítulo anterior dedicado à prática educativa na educação pré-escolar, procedemos de seguida a uma caracterização da escola, do meio envolvente, da turma com quem realizámos a nossa intervenção e fazemos uma reflexão acerca das nossas ações em contexto de sala de aula, nomeadamente aquelas mais centradas na aprendizagem da língua uma vez que o ambiente familiar “ (...) instaura novos modos de interação verbal e propõe novas formas de relacionamento com a língua” (Pereira, 1992, p. 37).

### **6.1. O Contexto**

A nossa prática educativa no âmbito do 1.º ciclo do ensino básico decorreu na EB1/JI de Matriz, São Sebastião, integrada na Escola Básica Integrada Roberto Ivens com uma turma do 3.º ano composta por 18 alunos, 10 raparigas e 8 rapazes. No segundo período, após o Natal a turma ficou com 17 alunos pois um rapaz foi transferido para outra escola.

#### **6.1.1. O meio envolvente**

Esta escola situa-se no concelho de Ponta Delgada, mais precisamente na freguesia de São Sebastião, ocupando uma área de 3,2 quilómetros quadrados, sendo a Matriz Paroquial do concelho a parte integrante da cidade de Ponta Delgada.

No que se refere à ação social, a população de São Sebastião tem ao seu dispor um conjunto de instituições de segurança social, estatais e privadas, que prestam serviços a todos os que dele necessitam. São exemplo o Albergue distrital de Ponta Delgada, a Biblioteca Municipal, o Mercado da Graça, o Jardim António Borges, entre outros.

No que concerne às tradições, às danças e cantares tradicionais são um complemento não só das festas e romarias, mas também das realidades e cultura da freguesia, visto que as letras das canções mais populares são inspiradas no quotidiano da população. Recorde-se o Pezinho, a Chamarrita, a Bela Aurora, entre outras. Assim, a criança deverá ter a oportunidade de contactar com um contexto a nível cultural que lhe estimule e desperte a curiosidade de conhecer as tradições e costumes da sua terra.

A área envolvente à escola possui grande heterogeneidade social, económica e cultural sendo os problemas mais apontados o alcoolismo, desemprego, droga, comportamentos

desviantes e instabilidade familiar. Estes problemas por vezes refletem-se no comportamento dos alunos dentro e fora da sala de aula.

### **6.1.2. A EB1/JI de Matriz**

A nossa prática pedagógica decorreu na EB1/JI de Matriz, São Sebastião, Ponta Delgada, integrada na Escola Básica Integrada Roberto Ivens que comporta os seguintes órgãos de administração e gestão: Assembleia de Escola; Concelho Executivo; Conselho Pedagógico; Conselho Administrativo e Associação de Pais e Encarregados de Educação. A sua composição, competências e formas de eleição constam na legislação em vigor e Regulamento Interno da Escola. Os Serviços Administrativos funcionam como sede administrativa dos seus estabelecimentos de educação pré-escolar, 1.º ciclo e da própria EB2 Roberto Ivens.

A nível de estruturas, a escola é composta por dezassete salas, doze para o 1.º ciclo, três salas de jardim-de-infância, uma sala para o programa UNECA (Unidades Especializadas com Currículo Adaptado), outra para o pessoal auxiliar, o gabinete da coordenação, dois gabinetes para aulas de apoio, um para a educação especial e uma reprografia. A escola tem ainda doze casas de banho, uma cozinha, uma arrecadação de material de apoio para as aulas de educação física e quatro arrecadações para material pedagógico, uma ludoteca, um refeitório, uma despensa, um polivalente, uma zona exterior com campo de jogos, um parque infantil e dois alpendres. Quanto às instalações, a escola apresentava alguma necessidade de remodelação e melhoramento nalgumas infraestruturas, carecia de um espaço coberto para a prática do desporto e para as aulas de educação físico-motora, uma vez que o espaço existente era muito pequeno.

Pensamos também que um dos aspetos negativos a apontar é a inexistência de meios de deslocação para crianças com deficiências físico-motoras. O mobiliário que apetrecha as salas de aulas também está velho e ultrapassado, o que confere às salas um tom muito cinzento; parece-nos que as crianças mereciam umas salas mais coloridas e com um ambiente mais aprazível. A falta de espaços cobertos para dias de chuva, que permitam a circulação pelos espaços exteriores da escola, também representa outra lacuna a colmatar.

A escola tem igualmente as escolinhas do desporto com as seguintes modalidades: voleibol, ténis de mesa, basquetebol, atividades rítmicas e expressivas. Estas modalidades desportivas têm como objetivo a promoção da prática de atividades lúdico desportivas e

expressivas inerentes ao programa de Educação Física, fomentando o hábito e apetência pela prática regular de atividades físicas.

O corpo docente era constituído por 3 educadoras de infância, 1 professora para a UNECA, 12 professores titulares de turma para o 1.º ciclo, 2 professoras do 1.º ciclo para apoios educativos, 2 professoras do 1.º ciclo para apoio aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, 4 professores de Educação Físico-Motora e 3 professores de Inglês. É apontada a carência de um maior número de pessoal, nomeadamente professores de apoio, assistentes operacionais, técnicos de Psicologia e Terapeutas da Fala. De salientar ainda a inexistência de um Terapeuta da Fala.

A escola tem uma coordenadora de núcleo a quem compete a gestão da escola de acordo com as orientações do Conselho Executivo. A coordenadora acumula o cargo com a atividade plena, o que muitas das vezes prejudica o exercício das suas funções, principalmente porque dadas as características dos alunos da escola em geral, a necessidade de gerir situações de conflito por vezes atropela a gestão da escola.

Em relação ao pessoal não docente, a escola tinha 6 Auxiliares de Ação Educativa e 2 Técnicas de Educação Especial, no entanto o número de assistentes operacionais é manifestamente insuficiente.

## **6.2. A sala de aula**

A sala de aula do 3.º ano estava situada no segundo piso da escola, sendo uma sala com áreas razoáveis para o número de crianças existente. Uma área ampla, com luz natural e arejada devido ao número de janelas existente.

Na sala de atividades, a disposição das mesas de trabalho era em “U” e no centro da sala estava uma mesa de apoio redonda, onde se encontrava uma aluna com NEE e que requer um trabalho mais individualizado dadas as suas dificuldades.

Cada aluno tem o seu cacifo numerado de acordo com o seu número na lista da turma. A sala dispõe ainda de um computador e de uma impressora, mas faltava equipamento de acesso à *internet* para aplicação das TIC no processo ensino/aprendizagem.

Os trabalhos de suporte das aprendizagens estavam afixados em placas de cortiça destinadas a cada área, em locais bem visíveis e de fácil acesso, bem como outros materiais de suporte às diversas áreas curriculares.

Existiam igualmente zonas de arrumação de material, quer em armários quer em prateleiras, um espaço para guardar jogos didáticos e outros materiais para uso na sala de aula.

### **6.3. A turma**

Neste ponto procedemos a uma caracterização da turma onde decorreu a intervenção pedagógica no âmbito da disciplina de Prática Educativa Supervisionada II. Os dados decorreram da observação direta, dos processos individuais dos alunos e de informação fornecida pela professora titular de turma, nossa professora cooperante.

Era uma turma de 18 alunos, 10 do sexo feminino e 8 do sexo masculino. A língua materna era o português, uma vez que eram todos nascidos em São Miguel.

Alguns pertencem a famílias de pais separados, e, a maior parte, embora tivesse irmãos, era o filho mais velho.

A maioria frequentava o Atelier de Tempos Livres (ATL) após o horário letivo, outros frequentavam atividades extra curriculares, como natação, conservatório ou futebol.

A maioria dos alunos deslocava-se a pé, uma vez que viviam nas proximidades da escola. Dos 18 alunos apenas 5 não almoçavam na escola.

As maiores dificuldades destes alunos centravam-se nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Um dos aspetos que nos merece atenção refere-se ao comportamento e atitudes por parte dos alunos, verificando-se alguns casos de indisciplina. Esta questão não se referencia só a esta turma, mas à escola na sua globalidade. Verifica-se um desrespeito pelas regras, o incumprimento do Regulamento Interno da Escola, comportamentos menos adequados, não só com os colegas, mas também com o pessoal docente e com o pessoal auxiliar. A falta de valores na área de Formação Pessoal e Social refletia-se não só nos comportamentos no recreio como dentro da sala de aula. Eram visíveis comportamentos inadequados relacionados com a falta de brio e motivação para que o percurso escolar fosse efetuado numa trajetória que conduzisse ao sucesso.

Os problemas económicos de alguns alunos, bem como alguns problemas familiares graves, dificultavam uma integração plena na comunidade escolar. Os alunos tinham atitudes agressivas, revelavam falta de princípios e de educação e demonstravam muita dificuldade na aceitação e cumprimento de regras de convivência. A intervenção de um adulto tanto em contexto de sala de aula como no recreio tinha de ser permanente. Pelos fatores assinalados, a falta de pessoal auxiliar para ajudar a gerir estas situações é uma questão a resolver para o bom funcionamento da escola, tendo em vista o sucesso escolar e a formação dos alunos.

Uma das principais preocupações por parte da professora tinha a ver com a gestão de conflitos, pois era um problema constante naquela turma, principalmente por parte dos rapazes. Eram crianças que não reagiam a estímulos positivos nem ao reforço positivo.

Outros problemas diagnosticados eram: pouca concentração, alunos muito faladores não respeitando as regras da sala de aula, apesar de as mesmas se encontrarem afixadas em local visível, falta de cuidado na utilização dos materiais, desrespeito pela manutenção dos mesmos, dificuldade em esperar pela sua vez para falar, desrespeito pelos momentos de intervenção dos colegas e sobretudo muita dificuldade em permanecerem quietos nos seus lugares a trabalhar e a concluir tarefas sem que lhes fosse solicitada a atenção inúmeras vezes durante o dia.

No entanto, é de salientar que, apesar de toda esta situação problemática, era uma turma com bons conhecimentos e competências prévias, uma turma participativa, apesar de conversadora, que se entusiasmava com as atividades, com domínio da leitura e da escrita e com conhecimento explícito da língua. Manifestavam uma articulação fácil entre o pensamento e a ação e capacidade de ajustar o saber ao fazer.

#### **6.4. A Acção pedagógica**

Os princípios orientadores da ação pedagógica no 1.º ciclo do ensino básico determinam que todos os alunos deverão ter oportunidade de realizar experiências de aprendizagem “ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (ME, 2006, p. 23). O papel do professor é o de proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem que promovam a sua participação e integração na escola, bem como os torne capazes de desenvolverem experiências de aprendizagem, valorizando o que cada um sabe, respeitando as suas individualidades, privilegiando a aprendizagem cooperativa numa perspectiva de interação, fomentando o à-vontade e a curiosidade de aprender, promovendo uma “clima favorável à socialização e ao desenvolvimento moral” (idem, p. 24).

Nesta perspectiva orientada para o desenvolvimento de competências, e à luz do Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (CREB), espera-se que os alunos açorianos da educação básica desenvolvam a capacidade para “participarem de forma mais esclarecida, autónoma e adequada em diferentes contextos de vida e de aprendizagem” (CREB, 2011, p. 6), destacando-se igualmente o papel do professor como o responsável por criar condições aos alunos para que “possam construir conhecimento e (re)agir de forma inteligente e ajustada perante as situações complexas, imprevisíveis e diversificadas que o mundo coloca.” (ibidem).

No que concerne aos temas e ao desenvolvimento de competências, embora de natureza nuclear e transversal, os que vamos analisar no ponto seguinte do nosso relatório cingem-se aos temas mais diretamente relacionados com a aprendizagem da língua portuguesa, embora concordemos que todos eles são necessários ao desenvolvimento de competências entendidas como “o conjunto dos conhecimentos e das capacidades que permitam a realização de acções, bem como a compreensão dos comportamentos de outrem” (ME, 2009, p. 15).

A entrada para o 1.º ciclo do ensino básico representa um novo ciclo na vida da criança e um novo caminho a percorrer com novas aprendizagens, novas experiências e novas responsabilidades. Esta mudança dá-se a vários níveis. O linguístico não é exceção, pois “a entrada no novo ambiente linguístico que a escola constitui para a criança é marcada por uma certa descontinuidade face à sua experiência linguística anterior. É através da assumpção não ambígua desta descontinuidade e da sua adequada gestão que a escola pode realmente ser um factor de progresso no seu desenvolvimento linguístico” (Pereira, 1992, p. 35). Se noutro contexto a criança utiliza a língua essencialmente como meio para satisfazer as suas necessidades comunicativas num domínio predominantemente oral, nesta fase, a criança tem contato com um ambiente “em que a língua na sua forma escrita é enfatizada” (ibidem).

Neste novo espaço de aprendizagem, a criança vai progredir em relação às aprendizagens realizadas em contexto familiar, enfatizado pelo conhecimento da língua escrita, a que Pereira (ibidem) chama de “literacia emergente”, como sendo um conhecimento “que constitui o suporte das novas aprendizagens” (ibidem) num novo contexto linguístico que Mata e Ramos Pereira (1991, citadas por Pereira, 1992, p. 35) situa a dois níveis: o primeiro como sendo a “consolidação e aprofundamento de conhecimentos já adquiridos” e o segundo representa “a introdução e ensino de novos saberes indispensáveis para um agir linguístico autónomo e eficaz” (ibidem).

Como já referimos no capítulo 1 do nosso relatório no que diz respeito ao enquadramento curricular do 1.º ciclo do ensino básico, as competências-chave referidas no CREB são oito, no entanto reportamo-nos aqui especificamente à Competência em Línguas, dado o cerne do nosso relatório e por resumir o pressuposto no qual norteámos o nosso trabalho e as nossas atividades, com a finalidade de desenvolver nos alunos “a capacidade de (...) expressar e interpretar conceitos, pensamentos, sentimentos, factos e opiniões, tanto oralmente como por escrito (ouvir/ver, falar, ler e escrever), e de interagir linguisticamente de forma apropriada e criativa em situações de natureza diversa e em diferentes tipos de contextos (...).” (CREB, 2011, p. 9).

Neste ponto do relatório, e à semelhança do que fizemos para a educação pré-escolar, passamos a descrever as atividades implementadas.

Na tabela que se segue, apresentamos as atividades e temáticas desenvolvidas que depois descreveremos mais pormenorizadamente.

DATA INTERVENÇÃO	TEMAS/CONTEÚDOS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM/ATIVIDADES
Conjunta	Tipos de texto Emoções, sentimentos, respeito pelo outro	Diário de Turma Cartaz interativo “tipos de texto” – Prosa e Poesia. Abecedário sem Juízo de Luísa Ducla Soares. Acróstico. História “O sapo Apaixonado”
28, 29 e 30 de novembro de 2011	Tipos de frases: Declarativa, interrogativa, exclamativa e imperativa. A família.	Construção de frases. Textos misturados. Construção de um cartaz “Tipo de frases”. Escrita criativa: construção de um texto mediante uma grelha de palavras. Texto e ficha “Duas Estrelas”. Leitura e compreensão da história “Os Ovos Misteriosos” de Luísa Ducla Soares. Ficha de consolidação.
11, 12 e 13 de dezembro de 2011	O texto narrativo O Natal	A noite de Natal de Sophia de Mello Breyner Guião de leitura.
9 a 13 de janeiro de 2012	Os nomes: nome próprio, nome coletivo e nome comum. O texto informativo Costumes e tradições do meio local	Produção de texto coletivo para o jornal de turma. Atividade de expressão dramática “À descoberta do futuro” “Tabuada divertida”

**Quadro II – Conteúdos e estratégias abordados no 1.º ciclo do ensino básico**

Em todos os momentos da nossa intervenção em contexto de sala de aula, privilegiámos o diálogo e a escuta das crianças, uma vez que, parafraseando Sim-Sim et al (2008, p. 35), “escutar as crianças, conversar com elas, criar espaços para o diálogo e o desejo de comunicar favorecem o desenvolvimento da competência comunicativa, em geral, e o

desenvolvimento da linguagem oral, em particular”. Muitas das vezes é através do diálogo que os alunos vão buscar conhecimentos que têm implícitos que os ajudam na compreensão de determinados conceitos e temáticas. Pretendemos igualmente levar os alunos a utilizar formas de comunicação diversificadas, adequando as linguagens e técnicas aos contextos e às necessidades, bem como valorizar as diferentes formas de linguagem. Acima de tudo pretendemos promover nos alunos o gosto pelo uso correto e adequado da Língua Portuguesa.

Como é sabido, o Português “constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos” (ME, 2009, p. 21). Tendo isso em conta, foram trabalhadas atividades noutras áreas, além das relativas à disciplina de Língua Portuguesa, que muito contribuíram para o desenvolvimento e aprendizagem da língua e que consideramos importante registar.

O primeiro dia de intervenção foi uma intervenção conjunta, não sujeita a avaliação nem observação por parte do orientador da universidade, apenas para estabelecer um primeiro contato com a turma, por isso não concebemos uma sequência didática. No entanto, foram realizadas algumas atividades que gostaríamos de referir.

Pela observação efetuada à turma e atendendo às suas características, já referidas no ponto anterior, percebemos que se tratava de uma turma muito problemática, com crianças sinalizadas e com uma difícil gestão de conflitos que todos os dias se registavam. Sistemáticamente, depois do intervalo da manhã, às 10.30h, as crianças vinham muito agitadas, pelo que era muito difícil fazê-las retomar as atividades, pois verificámos que durante o intervalo aconteciam sempre coisas entre eles ou com crianças de outras salas que os faziam ficar muito barulhentos, faladores e com vontade de falar acerca do que tinha acontecido. Como forma de ultrapassar esta questão dentro da sala de aula, resolvemos colocar na sala, em local de fácil acesso, um diário de turma onde as crianças poderiam registar algum desabafo, alguma coisa ou experiência que quisessem partilhar com os colegas. No final de cada intervenção, que seria à quarta-feira, em assembleia de turma, seriam discutidos todos os registos do diário de turma.

Considerámos que esta estratégia, além de permitir debater questões relacionadas com a identidade social e os conflitos interpessoais, bem como as suas possíveis causas e consequências, permitindo resolver divergências de forma assertiva, permitia trabalhar competências no domínio da expressão escrita, utilizando a escrita como um substituto do oral para redigir os acontecimentos e as opiniões e experiências pessoais. Esta estratégia permitiu desenvolver igualmente competências a nível da expressão oral, pois os debates realizados semanalmente levavam as crianças a falar de uma forma clara e audível, a cuidarem a

projeção da voz para se fazerem ouvir pelos colegas, melhorando aspetos relacionados com a dicção. A realização frequente dos debates levou igualmente os alunos a interagirem verbalmente de uma forma mais confiante e a participarem construtivamente na discussão em grupo.

Pelas razões apontadas, consideramos que “o diário de turma constitui um instrumento que permite a consciencialização de situações de interacção social diversificada entre crianças e destas com os adultos” (Vieira, s/d, p. 2), onde se podem promover atividades interpessoais e de grupo, respeitando normas, regras de convivência nos mais variados contextos.

As produções orais permitem igualmente trabalhar e aperfeiçoar competências dentro do conhecimento explícito da língua (CEL). Segundo os Programas de Português para o Ensino Básico, entende-se por conhecimento explícito da língua “a reflectida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correcção do erro (...) assenta na instrução formal e implica o desenvolvimento de processos metacognitivos”. (ME, 2009, p. 16)

Ainda no âmbito do CEL realizámos atividades tendo em conta o desenvolvimento de competências específicas, como conhecer regras gramaticais, distinguir tipos de frase, exercitar o uso de sinais gráficos de acentuação e outras atividades decorreram com esse propósito. Foi o caso de uma ficha para trabalhar os tipos de frases (anexo 4). Nessa ficha eram descritas várias situações, como a que se segue. “Estás com frio e pedes à Maria para fechar a porta. Como dirias?”. Os alunos tinham que escrever frases de acordo com este enunciado onde constassem as regras, neste caso, de construção de frases imperativas. O mesmo se sucedeu para todos os tipos de frases. Depois de consolidados os conceitos, os alunos, em conjunto, organizaram um cartaz onde foram colando vinhetas com a informação sobre os diversos tipos de frase. O cartaz foi afixado numa placa de cortiça destinada aos trabalhos de língua portuguesa e a informação foi registada no caderno. Esta atividade foi útil também para rever os conteúdos relativamente aos sinais de pontuação e respetiva relação com os enunciados.

Tendo em conta a transversalidade da língua portuguesa às outras disciplinas, foram implementadas atividades no âmbito da disciplina de Estudo do Meio e da Matemática. Relacionado com o Domínio à Descoberta dos Outros e o tema “Os membros da família”, os alunos leram um pequeno texto, primeiro silenciosamente e depois em voz alta. A ficha onde estava o texto continha uma cronologia referente a uma família que os alunos teriam que arrumar corretamente numa linha do tempo. Parece-nos importante citar uma frase do texto para exemplificar: “No Porto, em 1968 os avós do Pedro tiveram um filho chamado Carlos”.

Os alunos tiveram que decodificar esta informação e situá-la na barra do tempo que tinha uma série de datas assinaladas. Os alunos tinham que assinalar o ano e dizer qual o acontecimento relativo a esse mesmo ano. Este exemplo ilustra o uso da língua de forma adequada às situações de comunicação criadas nas diversas áreas do saber, numa perspetiva de construção pessoal do conhecimento.

Durante a atividade, foi feito o levantamento das palavras desconhecidas e consultado o dicionário, prática aliás sempre adotada aquando da interpretação de textos sempre que os alunos não conseguiam reconstituir os significados a partir do contexto discursivo.

No seguimento desta atividade os alunos, em casa, fizeram a sua própria árvore genealógica. Desta forma procurámos também convocar a participação das famílias, sempre tão útil ao processo de aprendizagem. À semelhança com Estudo do Meio na Matemática propiciou-se a realização de algumas tarefas tendo em conta a relação que a Matemática estabelece com a Língua Portuguesa. Esta relação potencia o desenvolvimento de competências através de estratégias adequadas privilegiando a comunicação oral e escrita através do registo e explicitação de raciocínios. Vários autores defendem que quanto maior for o domínio dos alunos em relação à Língua Portuguesa maior e melhor será o seu desempenho na Matemática. De acordo com esta perspetiva o CREB (2011, p. 64) a língua portuguesa representa um contributo para o desenvolvimento de competências-chave na matemática na medida em que o professor deverá implementar atividades que “fomentem a utilização da linguagem natural, promo[vam] diversos tipos de comunicação nas interações de aula, bem como a elaboração de textos e /ou relatórios, de modo a proporcionar ao aluno a interpretação e a comunicação de descobertas e ideias matemática”. Foi com este propósito, que à luz dos novos programas, desenvolvemos com os alunos tarefas que contribuem para o desenvolvimento de competências relacionados com a língua portuguesa. Na avaliação dessas atividades registámos que alunos que habitualmente apresentavam dificuldades na formulação de enunciados orais e que afirmavam não gostar de língua portuguesa mas que eram bons alunos a matemática, foram os primeiros a querer falar e partilhar as suas estratégias de resolução com a turma, não manifestando dificuldades na exposição do seu raciocínio bem como na articulação de ideias na formulação do discurso.

Uma das competências específicas da área do Língua Portuguesa no 1.º ciclo e no domínio da leitura tem a ver com a capacidade de depreender o sentido implícito e explícito de um texto. O conceito de descritor de desempenho “apresenta-se como um enunciado sintético, preciso e objectivo, indicando o que se espera que o aluno seja capaz de fazer” (M, 2009, p. 17). Neste sentido, um descritor de desempenho traçado para o 3.º e 4.º anos do 1.º

ciclo no que concerne à leitura tem a ver com a capacidade para “comparar um texto com outro(s) e detectar traços comuns e contrastes” (ME, p. 39) e também “identificar o sentido global de um texto” (ibidem). Com a atividade “textos misturados” (anexo 5) pretendíamos que os alunos tivessem a capacidade de ler o texto e verem que aquele texto, numa primeira análise, se apresentava sem sentido. Após uma análise mais refletida, os alunos deveriam concluir, pelo sentido e pela análise do mesmo que se tratava de dois textos encaixados num, ou seja, os alunos tinham que desconstruir a informação e construir dois textos separados: o texto A e o texto B, de forma a dar-lhe sentido a cada um. Passamos a transcrever um pequeno excerto do texto, para que melhor se perceba:

*Tens de conhecer o Faro. É irmã do meu pai, chama-se Luísa e gosto muito dela. É um rafeiro do Alentejo, de pêlo castanho, muito fofo. Vive nos Estados Unidos da América e costuma vir visitar-nos pelo Natal. Tem três anos e nasceu na quinta dos meus avós. Tem dois filhos e um deles é da minha idade, o Bruno (...).*

Esta atividade correu de acordo com o previsto, pois a intenção era que os alunos percebessem que, a existência de palavras e frases não é o suficiente para que um texto tenha sentido. A primeira reação foi: “Isto está mal!”. Nós perguntámos: “Mas está mal porquê?”. Respondeu uma aluna “Oh, está mal porque não faz sentido.”. “Mas não faz sentido como?”, perguntámos. Responderam: “Está mal porque as frases não combinam umas com as outras”. Um aluno respondeu ainda: “parece que estamos a falar de duas coisas diferentes ao mesmo tempo”. Depois uma aluna, até então em silêncio, disse: “Espera, se eu riscar algumas frases já consigo ler o texto”. E foi assim que eles fizeram. Sublinharam umas frases a azul, outras a vermelho e, juntando as frases da mesma cor, conseguiram “montar” dois textos com lógica e sequência, desenvolvendo um dos objetivos que se pretende atingir ao nível do 1.º ciclo, que tem a ver com a produção e reconstrução de textos, bem como a capacidade de jogar com as palavras. Para concluir a tarefa os alunos fizeram um treino de escrita, ao reescrever os textos em separado. Estes exercícios de cópia são produtivos na medida em que os alunos praticam uma caligrafia regular e perceptível e aprofundam a consciência linguística a nível ortográfico, lexical e sintático.

Tal como na educação pré-escolar, a leitura de histórias também teve o seu lugar de destaque na nossa prática no 1.º ciclo. Optámos por duas formas de leitura. A leitura feita pelo professor em voz alta, pois, segundo os Programas de Português para o Ensino Básico (2009, p. 63), “as crianças devem ouvir ler o adulto para se apropriarem de bons modelos de leitura: ler em voz alta às crianças fortalece os vínculos afectivos entre quem lê e quem ouve, estimula o prazer de ouvir, o prazer de imaginar, facilita aquisição e o desenvolvimento da

linguagem e faz emergir a vontade de querer aprender a ler”, e considerámos também importante recorrer às tecnologias de informação, promovendo o domínio da “literacia informacional (associada às tecnologias de informação e comunicação) e a literacia visual (leitura de imagens) ” (ibidem), pois, ao apresentar à criança estas atividades estamos a alargar os seus horizontes, a incentivar o gosto pela magia dos livros e a promover “a convivência com diferentes suportes e com diferentes linguagens” (ibidem).

As histórias lidas na sala de aula foram: “Os ovos misteriosos”, de Luísa Ducla Soares e Manuela Bacelar, cujo tema se relaciona com o conceito de diferença e de aceitação pelo outro; “O sapo apaixonado”, de Max Velthuijs, texto que consta do Plano Nacional de Leitura, e aborda questões como o respeito pela diferença, a discriminação, o respeito pelo sentimento dos outros. É também um hino à amizade e principalmente passa a mensagem de que o amor não tem barreiras; e “A noite de Natal”, de Sophia de Mello Breyner Andresen.

A primeira história contava a história de uma galinha que todos os dias punha um ovo, mas todos os dias a dona lho tirava. Por isso não tinha filhos, o que a deixava muito triste. Cansada desta situação resolveu fugir para a mata, construir um ninho onde pôs um ovo. Todos os dias ia procurar comida e quando regressava encontrava sempre mais um ovo no ninho, todos de diferentes tamanhos e cores. Até que foi nascendo um papagaio, um crocodilo, uma serpente, uma avestruz, um crocodilo e, finalmente, um pintainho, seu verdadeiro filho. Todos os animais da mata lhe diziam que eram feios e para ela apenas com o seu filho. A galinha não lhes deu ouvidos e cuidou de todos com o mesmo amor e carinho, embora cada um tivesse o seu modo de viver. Um dia, apareceu no bosque um rapaz que quis roubar o filho da galinha. Os “irmãos” do frango vieram logo ajudá-lo, impedindo que o rapaz o levasse. Muito agradecida, a mãe galinha fez um bolo gigante, com várias camadas, cada uma ao gosto de cada um dos seus filhos. No final, todos juntos e felizes fizeram uma grande roda e cantaram uma canção.

Depois da apresentação em *PowerPoint* desta história e da leitura em voz alta por parte dos alunos, estes fizeram a exploração da capa e do título, apresentando várias hipóteses para o mesmo, da ilustração, da autora, etc. Por fim fizeram uma ficha de compreensão da leitura, onde tiveram que realizar exercícios de escrita, comentário de imagens, de pequenos excertos da história e também produção de texto, refletindo a sua posição face à história. Estas estratégias de aprendizagem são úteis para promover a oralidade, fomentar o debate e troca de ideias entre os alunos desenvolvendo a comunicação e expressão. Como em qualquer exercício de leitura ou escrita, foi efetuado um levantamento do vocabulário desconhecido e, sempre que necessário, recorreu-se à consulta do dicionário.

A segunda história falava de um sapo verde que se apaixonara por uma pata branca mas não tinha coragem de assumir os seus sentimentos, pois tinha medo de ser criticado. Os seus amigos achavam muito estranho que um sapo verde se apaixonasse por uma pata. Achavam sim que um sapo se devia apaixonar por alguém da sua espécie e não por uma pata.

Como esta história surgiu no âmbito do tema relacionado com as emoções e sentimentos, depois da leitura os alunos puderam fazer uma dramatização relacionada com o tema e inspirada na história, considerando que “a prática do teatro livre, tal como a do jogo dramático, é para a criança um meio de descobrir outros modos de comunicação para além da palavra. Uma comunicação diferente, não-verbal, mas bem real. Através deste exercício de expressão dramática, a criança descobre a linguagem do corpo”. (Leenhardt, 1997, p. 45). A este propósito (Wassermann, 1990), dá importância ao inventar e imaginar como um exercício de raciocínio e considera que a expressão dramática é uma ótima estratégia “para promover uma expressão na qual as palavras e actos se harmonizam (...)” e também para “desenvolver o gosto pela linguagem enquanto instrumento de diversão e de significado” (p. 198).

Gostaríamos de salientar que, apesar de algumas histórias terem sido apresentadas em suporte informático, os alunos tiveram sempre acesso aos livros, que podiam consultar. Perante o entusiasmo dos alunos, optámos por criar uma biblioteca de turma e todos os alunos podiam levar as histórias para casa para lerem em família. Começava por levar o aluno com o número um e iam circulando por toda a turma. Esta estratégia teve como finalidade incrementar o gosto pela leitura, promovendo a produção oral, o debate de ideias, a comunicação e a expressão de sentimentos, na medida em que “cabe à escola treinar usos de fala que a criança ou adolescente não tem noutros meios mas que preparam situações futuras de inserção social em que determinados estilos são indispensáveis” (Delgado-Martins, 1992, p. 9).

Outra história que permitiu explorar outros conceitos através de um guião de leitura foi “A noite de Natal”, de Sophia de Mello Breyner Andresen. Com esta atividade privilegiámos o desenvolvimento de competências de leitura, de expressão e comunicação oral, de escrita, e outras que convocassem a explicitação de conhecimento gramatical. A familiarização dos alunos com autores e obras de referência é preconizada pelos programas de Português e é evidente nas metas de aprendizagem a atingir no final do 1.º ciclo do ensino básico. Do guião de leitura (anexo 6) que explorámos com os alunos faziam parte também jogos de palavras, como “sopa de letras”, descrição de imagens, reconto de excertos da narrativa, comentários e opiniões relacionadas com o tema do conto, o Natal. Um glossário de Natal também fez parte do caderno de atividades concebido para ser trabalhado na disciplina

de Estudo do Meio, com vista a trabalhar a importância do Natal e o significado dos principais símbolos a ele associados. Com esta atividade pretendeu-se também facultar experiências envolvendo a manipulação de palavras, consciencializando os alunos para a relação entre as mesmas e o uso que se pode fazer delas, criando e recriando, inventando, relacionando sons, ou seja, aprofundando a consciência linguística e desenvolvendo o gosto pelo jogo com a língua. Nesta perspetiva os alunos também puderam contar com textos de caráter lúdico, brincando com as palavras. Foi o caso da leitura do poema de Luísa Ducla Soares, “Abecedário sem juízo” (anexo 7) em que se privilegia o formato fónico das palavras desenvolvendo a sensibilidade à rima contribuindo para o enriquecimento do campo lexical. No seguimento desta atividade os alunos fizeram um acróstico com o nome dos colegas podendo experimentar o quanto pode ser divertido brincar com as palavras.

Por último, gostaríamos de nos reportar à elaboração de um jornal de turma (anexo 8). Durante toda a nossa intervenção as crianças foram registando por escrito as atividades que foram acontecendo. Por exemplo, a visita de estudo ao Jardim José do Canto, situado nas imediações da escola, a visita a uma gráfica, a visita virtual à Oficina Museu de Capelas, etc. Todo o jornal foi composto por textos coletivos produzidos pelos alunos no âmbito da Língua Portuguesa estimulando os alunos na produção de textos escritos, fomentando uma reflexão acerca dos seus textos e dos colegas, ao mesmo tempo que se propõem alternativas de melhoramento identificando e colmatando problemas existentes relacionados com o funcionamento da língua. Este jornal foi distribuído pelas turmas da escola e os alunos ofereceram um exemplar aos pais.

Esta atividade teve igualmente como finalidade “proporcionar experiências no que diz respeito ao registo de informação, desenvolver o gosto pelo registo de informação como um meio de assegurar futuras referências; desenvolver a capacidade de registar informações de uma forma precisa; levar as crianças a tomar consciência de que os acontecimentos a registar são filtrados através das nossas percepções” (Wassermann, 1990, p. 204). De acordo com (Beard, Siegel, Leite & Bragança, 2010, p. 49) “a escrita partilhada compreende o ensino de grupo, envolvendo a indução e o apoio do professor na aprendizagem de estratégias que os alunos são incapazes de usar sozinhos”, sendo o seu sucesso “susceptível de ser associado à habilidade do professor para utilizar o diálogo com o fim de fornecer uma compreensão andaimada daquilo que está envolvido na escrita” (ibidem). Neste sentido, a nossa intervenção esteve sempre presente na ajuda à organização dos textos, no entanto, gostaríamos de salientar que os textos que constam no jornal de turma estão conforme as produções dos alunos, as únicas alterações reportam-se ao arranjo gráfico que o formato do jornal exige.

Com as atividades implementadas foi nosso propósito desenvolver competências de leitura e de escrita e com conceitos que desenvolvem o conhecimento da língua. Hoje em dia é grande preocupação dos educadores e professores incentivarem os alunos a ler. O que nós pudemos perceber em relação à maioria dos alunos com quem trabalhamos é que gostam mais de ouvir ler do que de ler, e alguns dos alunos apresentavam algumas dificuldades ao nível da leitura. Por esta razão tivemos a preocupação de proporcionar contato com atividades promotoras de leitura e considerámos as histórias uma boa estratégia como fomentadoras da fluência na leitura ao mesmo tempo que trabalham outras competências ao nível do conhecimento explícito da língua. Estamos certos de que não desenvolvemos hábitos de leitura mas pelo menos tentámos. Sabemos que a promoção e o incentivo à leitura é um processo contínuo e sistemático, para o qual é preciso arranjar estratégias novas todos os dias. Nesta fase da nossa formação o tempo de que dispomos é muito curto para dar resposta às questões que nos são solicitadas.

No entanto, gostaríamos de salientar a adesão por parte dos alunos aos livros disponibilizados para levar para casa e no interesse em convocarem as famílias a participarem na leitura das mesmas. No que diz respeito às atividades relacionadas com a escrita registámos um maior envolvimento dos alunos nos exercícios de escrita colaborativa e na produção de textos coletivos, o que nos leva a refletir na importância da aprendizagem cooperativa para o desenvolvimento de competências. Pudemos verificar que na produção do jornal de turma mesmo os alunos mais desinteressados em atividades relacionados com a leitura e com a escrita se mostraram muito empenhados na produção dos textos. O fato de saberem que esses textos iam ser lidos pelos pais e restante comunidade educativa serviu como um reforço positivo para a realização das tarefas e um incentivo ao prazer de escrever.

Com as atividades propostas aos alunos estamos certas de ter contribuído para o fato de ficarem a gostar um pouco mais dos livros e a tirarem prazer da leitura e da escrita. Foi nossa intenção fazer com que eles gostassem cada vez mais de ler e assumissem a leitura não como uma obrigação mas como algo que os pode levar a viajar ao mundo da imaginação.

#### Síntese

Neste capítulo dedicado à nossa prática pedagógica no 1.º ciclo do ensino básico, procurámos relatar as experiências de aprendizagem com uma turma do 3.º ano, bem como dar conta das inferências resultantes da implementação das mesmas. Não é fácil dar livros a quem não gosta de ler ou pedir uma narrativa a quem não gosta de escrever, no entanto estamos certas de que com as estratégias adequadas poderia ser uma questão a contornar.

Estas questões precisam de algum tempo para serem trabalhadas e a nossa permanência na escola foi muito curta, no entanto estamos certas que a nossa passagem por aquela escola e o contato com aqueles alunos foi um momento marcante na nossa formação e representou uma perspectiva diferente para a aprendizagem da língua

## **Considerações finais**

Este documento incorpora não só a nossa atitude analítica e crítica face ao tema mas também o relato, fundamentação e análise de experiências vivenciadas em contexto de prática pedagógica, particularmente na sua articulação com o tema proposto.

Na impossibilidade de aqui relatar e analisar todos as atividades desenvolvidas ao longo da prática, embora consideremos que, dado o carácter transversal e interdisciplinar das mesmas, poderia ser relevante para o nosso tema mencionarmos todas as atividades desenvolvidas, optámos por seleccionar as atividades que julgamos ser mais significativas.

Uma vez que ao longo deste relatório tivemos oportunidade de desenvolver questões relacionadas com o tema, parece-nos oportuno, nesta fase tecer algumas considerações finais acerca da componente prática deste trabalho.

Consideramos o estágio o culminar de uma vertente prática da nossa formação, onde pudemos aprofundar questões abordadas em diversas unidades curriculares do mestrado e, antes deste, da licenciatura em Educação Básica. No entanto, uma das preocupações que fomos sentindo, tanto no pré-escolar como no 1.º ciclo, foi a questão do tempo de ação. Acreditamos que dispendo de mais tempo poderíamos aprofundar muito mais o nosso trabalho com as crianças e alunos no que diz respeito à implementação e realização tanto dos nossos projetos formativos como do projeto que se encontra na base deste relatório. O facto de no 1.º ciclo podermos dispor de uma semana intensiva e comparando o trabalho desenvolvido nessa semana com o das intervenções anteriores de apenas dois dias, leva-nos a crer que, dispendo de mais tempo de intervenção, o nosso trabalho seria mais proveitoso tanto para nós como para as crianças e alunos com quem trabalhámos.

Pese embora o estágio seja um período em que nos centramos muito nas nossas experiências e expectativas tendo em vista um resultado positivo das nossas ações, não nos podemos esquecer do papel da criança e do aluno neste processo. Baseando-nos no princípio de uma aprendizagem sustentada pela ação, não podemos deixar de entender a criança como elemento central deste processo e por isso devemos encarar a planificação como um processo aberto, ao qual estamos sempre a acrescentar novas perspectivas em busca da melhor resposta e estratégia.

Quanto à exploração de questões relacionadas com a aprendizagem da língua pensamos ter cumprido globalmente os objetivos propostos no início deste relatório relativamente ao desenvolvimento de competências ao nível da consciência linguística, da linguagem oral e da iniciação à leitura e à escrita na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do

ensino básico, tendo ido ao encontro do preconizado nos documentos curriculares norteadores da prática nestes níveis educativos, bem como à literatura científica na área.

Estamos certas de ter proporcionado às crianças experiências de aprendizagem relevantes para a promoção de competências relacionadas com a aprendizagem da língua, bem como de ter aguçado o seu interesse e gosto pela leitura, e pelo contato com os livros, e de os ter incentivado a pensar e a procurar na escrita o meio para pôr no papel esses pensamentos.

Ainda assim, ficámos com a sensação de que gostaríamos de ter feito mais. Esta sensação não desvaloriza, no entanto, o trabalho realizado, pelo contrário, corrobora o nosso entendimento de que o processo de ensino-aprendizagem é contínuo e inacabado. As questões relacionadas com a aprendizagem da língua não se esgotam e devem ser trabalhadas continuamente.

O estágio pedagógico revelou-se uma experiência muito positiva e gratificante no nosso percurso de formação. A ênfase conferida ao tema com que se relaciona diretamente este relatório levou a que, estando em processo de formação, pudéssemos vivenciar e observar o impacto que as estratégias de ensino assumem nas aprendizagens das crianças e alunos. Este foi apenas um pequeno aprofundamento de um interesse por uma área que julgamos estar na base de todas as outras aprendizagens curriculares. Como tal, pretendemos, em contexto de formação contínua, aprofundá-lo, conferindo-lhe a importância e o destaque que entendemos ser relevante para o enriquecimento da oralidade e da escrita.

Para todos aqueles que se venham a interessar por esta temática, deixamos aqui um pequeno leque de possibilidades de ação, passíveis de serem desenvolvidas nos contextos referenciados. Esperamos verem nestes um ponto de partida para ações futuras, mais conscientes das limitações que são inerentes a trabalhos desta tipologia e que se encontram expressas ao longo deste relatório.

## Bibliografia

- Alarcão, I. e Tavares J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (1991). Dimensões de formação. In *Formação Contínua de Professores. Realidade e Perspectiva*. Universidade de Aveiro: Aveiro, 69-77.
- Alarcão, I. Cachapuz, A. Medeiros, T. Jesus, H. (organizadores). (2005). *Supervisão. Investigações em Contexto Educativo*. Ponta Delgada. Universidade de Aveiro/Governo Regional dos Açores – Direcção Regional da Educação / Universidade dos Açores.
- Alarcão, I. Freitas, C.V.; Ponte, J. P.; Alarcão, J. & Tavares, M. J. (s/d). *A Formação de Professores no Portugal de Hoje*. Documento de trabalho do CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, acedido em 02-04-2012 em [www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs.../97-Alarcao-Ponte\(CRUP\).r](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs.../97-Alarcao-Ponte(CRUP).r)
- Alves Martins, M. & Valente. F. (2004). *Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1.º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes*. *Análise psicológica 1 (XXII)*: 193-212.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Mcgraw-Hill.
- Azevedo, C. & Azevedo, A. (1994). *Metodologia científica: Contributos práticos para a elaboração de trabalhos académicos*. Porto: C. Azevedo.
- Barbeiro, L.,F.,Pereira, L.,A. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: ME, DGIDC.
- Barbier, M. (1993). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.
- Beard, R., Siegel, L., Leite, I., Bragança, A. (2010). *Como se aprende a ler?* Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva Publicações Lda.
- Cadório, L. (2001). *O Gosto pela Leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Correia, I. S.,C., (2010). “*Isso não soa bem*”. *A Consciência Fonológica do lado de lá – reflexão em torno exercícios de consciência fonológica no Primeiro Ciclo*. Actas do I

EIELP. Acedido em 31 de Março de 2012 em:  
<http://www.exedrajournal.com/docs/02/11-Isabecorreia.pdf>.

- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Lidel.
- Delgado-Martins, M. R., Pereira, D. R., Mata, A. I., Costa, M. A., Prista, L., Duarte, I. (1992). *Para a didáctica do português: seis estudos de linguística*. Lisboa: Edições Colibri.
- Dionísio, M.L., Pereira, I. (2006). A educação pré-escolar em Portugal. Concepções oficiais, investigações e práticas. [www.casadaleitura.org](http://www.casadaleitura.org).
- Fontes, M. (1999). *A linguagem e o Pensamento. Jean Piaget*. São Paulo: Livraria Martins Fontes.
- Formosinho, J. (org.), (1996). *Modelos Curriculares para a educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Freitas, M.J., Alves, D.J. & Costa T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Ministério da Educação. Direcção Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular.
- Gomes, M.E. & Medeiros, T. (2005). *(Re)Pensar a Prática Pedagógica na Formação Inicial de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. In I. Alarcão (Org.), *Supervisão: Investigações em Contexto Educativo*. (pp. 19 – 38). Ponta Delgada: Universidade de Aveiro/ Governo Regional dos Açores – Direcção Regional da Educação/ Universidade dos Açores.
- Hohman, M. & Weikart, D. (1995). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leenhardt, P. (1997). *A criança e a expressão dramática*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Marques, R. (2005). *Ensinar a ler, aprender a ler. Um guia para pais e educadores*. Lisboa: Texto Editores.
- Mata, L., (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa. Direcção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.
- Medeiros, E. (2006). *Educar, Comunicar e Ser*. Mirandela: João Azevedo Editor.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

- Ministério da Educação. (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2006). *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação.
- Ministério da Educação. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricula.
- Ministério da Educação. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico: Conhecimento Explícito da Língua*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico: Oral*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico: Escrita*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico: Leitura*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mira Leal, S. (2009). Um-dó-li-tá. A linguagem das brincadeiras e as brincadeiras com a linguagem. In Isabel Condessa. *(Re)Aprender a brincar: Da especificidade à diversidade*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores, pp. 115-128.
- Monereo, C. (Coord.), (2007). *Estratégias de Ensino e Aprendizagem – Formação de professores e aplicação na escola*. Porto: Edições ASA.
- Nóvoa, A. (1991). *Concepções e práticas de formação contínua de professores*. In Formação Contínua de Professores. Realidade e Perspectiva. Universidade de Aveiro: Aveiro, 15-38.
- Nóvoa, A. (Org.). (1992). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: D. Quixote. Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa/ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

- Pacheco, J. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Editora McGraw – Hill de Portugal, Lda.
- Pereira, M. L. A. (2003). Para uma didáctica da escrita no ensino básico: teses pressupostos e condições de possibilidade. In *Actas do IV Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias da Educação – Percursos e Desafios* (pp. 109 – 116). Évora: Universidade de Évora.
- Piaget, J. (1977). *A linguagem e o pensamento da criança*. São Paulo: Moraes Editores.
- Pires, M. A. (1991). Formação contínua de Professores. Dimensão institucional e administrativa. In José Tavares. *Formação Contínua de Professores. Realidade e Perspectiva* (pp. 143-154). Universidade de Aveiro: Aveiro.
- Ponte, J. P. (1991). A formação contínua na estaca zero. In José Tavares *Formação Contínua de Professores. Realidade e Perspectiva* (pp. 130-132). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, C. (Coord.). (2009). *Programas de Português do Ensino Básico. Direcção-Geral de Inovação e desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Robalo, F., (2004). *Do projecto curricular de escola ao projecto curricular de turma*. Lisboa: Texto Editores.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância. Texto de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (1995). *Desenvolver a linguagem, aprender a língua*. In Adalberto Dias de Carvalho (Org.). *Novas Metodologias em Educação* (pp.199-226). Porto: Porto Editora.
- Silva, A. C. (1997). *Consciência fonológica e aprendizagem da leitura: Mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo*. *Análise Psicológica*, 2 (XV), 283-303.

- Sprinthal, N. A. & Sprinthal, R. C. (1993). *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: Editora McGraw-hill de Portugal, Lda.
- SREC. (2006). *Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar*. Angra do Heroísmo: Divisão da Educação Pré-Escolar e Ensino Básico.
- 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.
- Tavares, J., Gonçalves, O., Alves, J., F., Marques, R., Santiago, R., Simões, C., A. (1991). *Dimensão e Desenvolvimento Pessoal e Social na Formação Contínua de Professores*. In *Formação Contínua de Professores. Realidade e Perspectiva*. Universidade de Aveiro: Aveiro, 79-112.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (2002). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Viana, F.L., Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler, da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.
- Vieira, F., (s/d). *O Diário de turma como instrumento curricular para a construção social da moralidade: os juízos sociais de crianças e adultos sobre incidentes negativos da vida em grupo*. Consultado em [revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/156/223](http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/156/223), em 14 de Abril de 2012.
- Vilar, A. (1998). *O Professor Planificador*. Lisboa: Edições ASA.
- Vigotski, L. (2001). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wassermann, Selma. (1990). *Brincadeiras sérias na escola primária*. Lisboa: Instituto Piaget.

## **Legislação Consultada:**

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

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

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

**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.

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

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

Departamento da Educação Básica (2004).

*Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo*. Lisboa: ME

[http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/wp-content/uploads/introducoes/pre\\_escolar\\_linguagem\\_oral\\_abordagem\\_escrita-0.pdf](http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/wp-content/uploads/introducoes/pre_escolar_linguagem_oral_abordagem_escrita-0.pdf) (acedido em 29 de fevereiro de 2012)

<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha/>/(acedido em 1 de Março de 2012).

# ANEXOS

# **ANEXO 1**

## “Semente, Sementinha”

Semente, sementinha,

Que na terra dá a flor.

Semente, sementinha,

Verde ou branca ou de outra cor.

Força, Força; Força

Para nascer.

Ai que linda!

Já está a aparecer!



4 Vezes

(Música tradicional portuguesa)

# **ANEXO 2**

## Canção dos Números

Bati à porta do número 1

Estava uma velha a dançar com um atum

Que giro que é! (repete 4 vezes)

Bati à porta do número 2

Estava uma velha a dançar com os bois

Que giro que é! (4 vezes)

Bati à porta do número 3

Estava uma velha a dançar com um chinês

Que giro que é! (4 vezes)

Bati à porta do número 4

Estava uma velha a dançar com um sapato

Que giro que é! (4 vezes)

Bati à porta do número 5

Estava uma velha a dançar com um brinco

Que giro que é! ( 4 vezes)

Bati à porta do número 6

Estava uma velha a dançar com pincéis

Que giro que é! (4 vezes)

Bati à porta do número 7

Estava uma velha a dançar com um babete

Que giro que é! ( 4 vezes)

Bati à porta do número 8

Estava uma velha a dançar com um biscoito

Que giro que é! (4 vezes)

Bati à porta do número 9

Estava uma velha a bancar com um bigode

Que giro que é! (4 vezes)

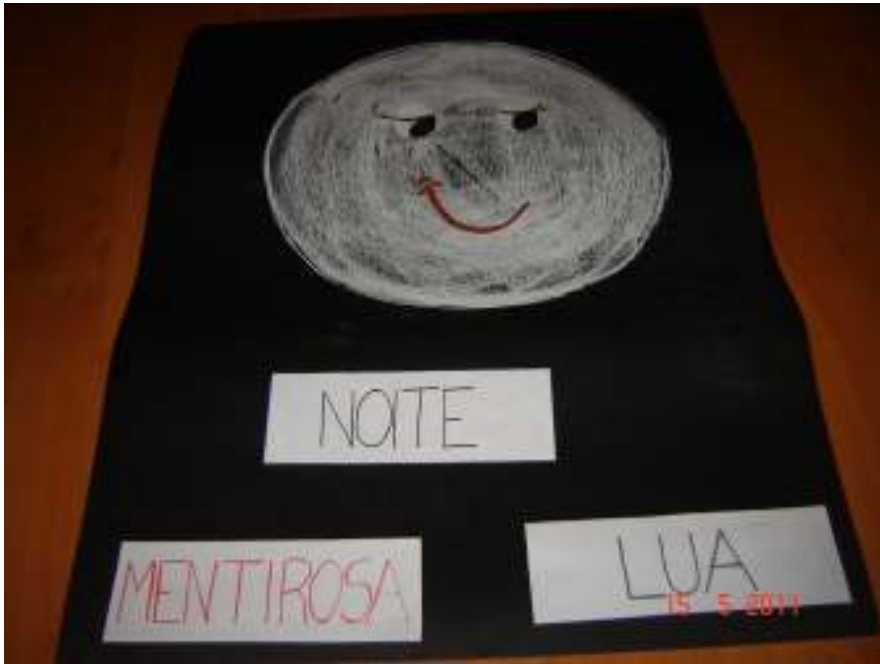
Bati à porta do número 10

Estava uma velha a dançar com os pés

Que giro que é! (4 vezes)

<http://miminhosecarinhos.blogspot.com/2008/05/cano-da-velha-e-dos-nmeros.html>

# **ANEXO 3**



# **ANEXO 4**

Nome –

Data -

❖ **Constrói frases para as seguintes situações:**

1 – A tua mãe dá uma ordem para tu ires dormir.

---

2 – O teu pai elogia o teu bom comportamento na escola.

---

3 – A professora fica zangada porque não fizeste o trabalho de casa.

---

4 – O João pergunta se vais ao cinema no fim de semana.

---

5 – Pensa numa frase que seria dita pela professora a informar que a venda das senhas de almoço é feita na quarta feira.

---

6 – Ficaste muito admirado com a atitude de um colega da tua turma.

---

7 – Achas que vai chover e dizes à Maria que é melhor ela levar o guarda chuva.

---

8 – Ficaste muito zangado com a atitude de um colega da tua turma.

---

9 – Está frio e pedes ao Francisco para fechar a janela.

---

# **ANEXO 5**

- ✓ **Lê com atenção o texto que se segue:**

### **Texto**

Tens de conhecer o Faro. É irmã do meu pai, chama-se Luísa e gosto muito dela. É um rafeiro do Alentejo, de pêlo castanho, muito fofo. Vive nos Estados Unidos da América e costuma vir visitar-nos pelo Natal. Tem três anos e nasceu na quinta dos meus avós. Tem dois filhos e um deles é da minha idade, o Bruno. Eles têm imenso espaço e até o costume levar lá. Quando nos encontramos brincamos muito. Ele é natural de Boston mas sabe falar português. Não conheço nenhum animal tão meigo e tão simpático. Brincamos, falamos e rimos de manhã até à noite. Também tem uma irmã que é minha prima mas ainda é muito pequenina por isso não brinca connosco. Imagina que todas as crianças da rua lhe querem fazer festas. É bom quando nos encontramos, mas ficamos com muitas saudades quando as férias acabam. Ele fica logo todo contente, a abanar o rabo. Temos que esperar novamente pelas próximas férias para nos encontrarmos de novo. Depois senta-se à espera de mais atenção. Vamos matando saudades sempre que falamos ao telefone e pela *internet*. Tens de conhecer o Faro. Quando eles vêm aos Açores as minhas férias são sempre mais felizes.

# **ANEXO 6**



## Sophia de Mello Breyner Andresen

Nasceu no Porto, a 6 de Novembro de 1919 e faleceu a 2 de Julho de 2004, em Lisboa. Viveu em Lisboa, mas durante a sua infância e juventude passava os Verões na praia da Granja.

Estudou no Colégio do Sagrado Coração de Maria, no Porto, e quando tinha 17 anos inscreveu-se na Faculdade de Letras de Lisboa.

Depois do 25 de Abril de 1974 foi deputada à Assembleia Constituinte.

Começou a inventar histórias para crianças quando os seus filhos tiveram sarampo, porque era necessário entretê-los o dia inteiro.

Em 1999, Sophia de Mello Breyner foi distinguida com o Prémio Camões, o maior prémio das letras portuguesas.

Escreveu contos para crianças, como: *A Menina do Mar*, *A Fada Oriana*, *O Cavaleiro da Dinamarca*...



1. Regista as informações dadas pela capa deste livro:

Autor .....

Título .....

Editor .....

2. Imagina a história que vais ouvir com base na ilustração da capa.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

3. A Propósito do título:

a) O título do livro é *A Noite de Natal*. Esta é uma noite especial do ano. Em que data é a noite de Natal?

.....

b) É uma noite importante para ti?

.....

c) Porquê?

.....

d) Achas que é também uma noite importante para as outras pessoas?

.....

e) Porquê?

.....

f) O que se comemora na noite de Natal?

.....

e) Organiza uma área vocabular com a palavra **NATAL**.

.....

.....

.....



.....

.....

.....

## Capítulo I – O AMIGO

### 1 - Teste de memória:

❖ Vamos ver se estiveste com atenção e se ainda te lembras:

a) O nome das duas personagens deste capítulo.

.....

b) O nome das árvores do jardim da Joana.

.....

c) O nome dos três animais do jardim da Joana.

.....

d) O nome dos animais que dormiam com o amigo da Joana:

.....

e) As coisas com que brincava o amigo da Joana no Pinhal.

.....

f) As coisas com que brincava o Manuel na cidade.

.....

### 2 - VERDADEIRO (V) ou FALSO (F)

Verifica se sabes distinguir as afirmações verdadeiras das falsas.

a) A Joana vivia numa casa branca.

b) A Joana não tinha irmãos e brincava sozinha.

c) Os meninos que ela conhecia faziam troça das suas brincadeiras.

d) O Manuel estava vestido de azul e os seus olhos eram da mesma cor.

e) O Manuel foi-se embora ao meio dia.

f) O Manuel não tinha pai e trabalhava todo o dia.

3 – Já sabes que no jardim da Joana havia várias árvores. Procura os seus nomes na sopa de letras seguinte:

T	Í	L	I	A	S	N	M	J	L
R	C	E	R	I	A	M	Z	X	D
C	B	P	L	Á	T	A	N	O	S
C	E	D	R	O	P	L	I	M	U
M	G	Y	H	U	E	F	S	A	T
X	C	W	B	É	T	U	L	A	S
Z	A	E	R	T	Y	O	L	P	N
C	E	R	E	J	E	I	R	A	O

PLÁTANOS BÉTULAS CEDRO CEREJEIRAS TÍLIAS

4 – Liga de forma a formares frases completas para descobrires como é que brincava a Joana:

Com musgo, ervas e paus

Imagina que os anões

Fazia uma casa maior e mais complicada

viviam naquelas casas.

fazia muitas casas pequenas.

para o rei dos anões.

6 – Um dia a Joana encontrou um amigo. Completa para saberes como foi.

Joana estava encarrapitada no



..... . Passou pela rua

um



..... . Estava todo vestido de remendos e os seus olhos

brilhavam como



..... . Caminhava devagar sorrindo às



..... de Outono.

7 – Joana mostrou o jardim ao Manuel. Para saberes o que ele viu risca o que está errado.

Joana mostrou-lhe o tanque/ aquário e os peixes amarelos/vermelhos.

Mostrou-lhe o pomar/pinhal, as macieiras/laranjeiras e a horta/ quintal.

Chamou os cães/galos para ele os conhecer. Mostrou-lhe onde dormia o cão/gato.

Mostrou-lhe todas as árvores/casas e as relvas e as fontes /flores. (pag. 10)

8-  
A

vida do Manuel

era bem diferente da vida da Joana. Põe por ordem:

**céu O pai meu está no**

.....

**mãe dia trabalha A minha o todo**

.....

**Não dinheiro temos uma ter casa para**

.....

9 – O Manuel brincava em toda a parte e com muitas coisas.

**Completa com:**

jornais	trapos	latas	pedras	estrada
pinhal	animais	flores	ervas	

Quando vivia na cidade, brincava com ..... vazias, com ..... Velhos, com .....



..... Agora brincava no ..... e na .....  
Brincava com as ....., os ..... e com as .....

### Um Poema

Lê o poema que se segue.

#### UM AMIGO

Um amigo é alguém  
Que é para ti uma festa  
Alguém que pensa em ti  
E te ouve e te ajuda a saber o que tu és

Alguém que te ajuda a descobrir as coisas  
Alguém que está contigo e não tem pressas

Alguém em quem tu podes acreditar!  
Quem é o teu amigo?

Leif KRISTIANSSON, excerto do poema *Um Amigo*, tradução de Sophia de Mello Breyner Anderson. Editorial Presença

✓ Achas que há alguma **relação** entre este poema e o capítulo I desta história?

.....

## RECONTO ESCRITO

Com o auxílio das vinhetas, faz o reconto escrito do segundo capítulo da história, **"A FESTA"**.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

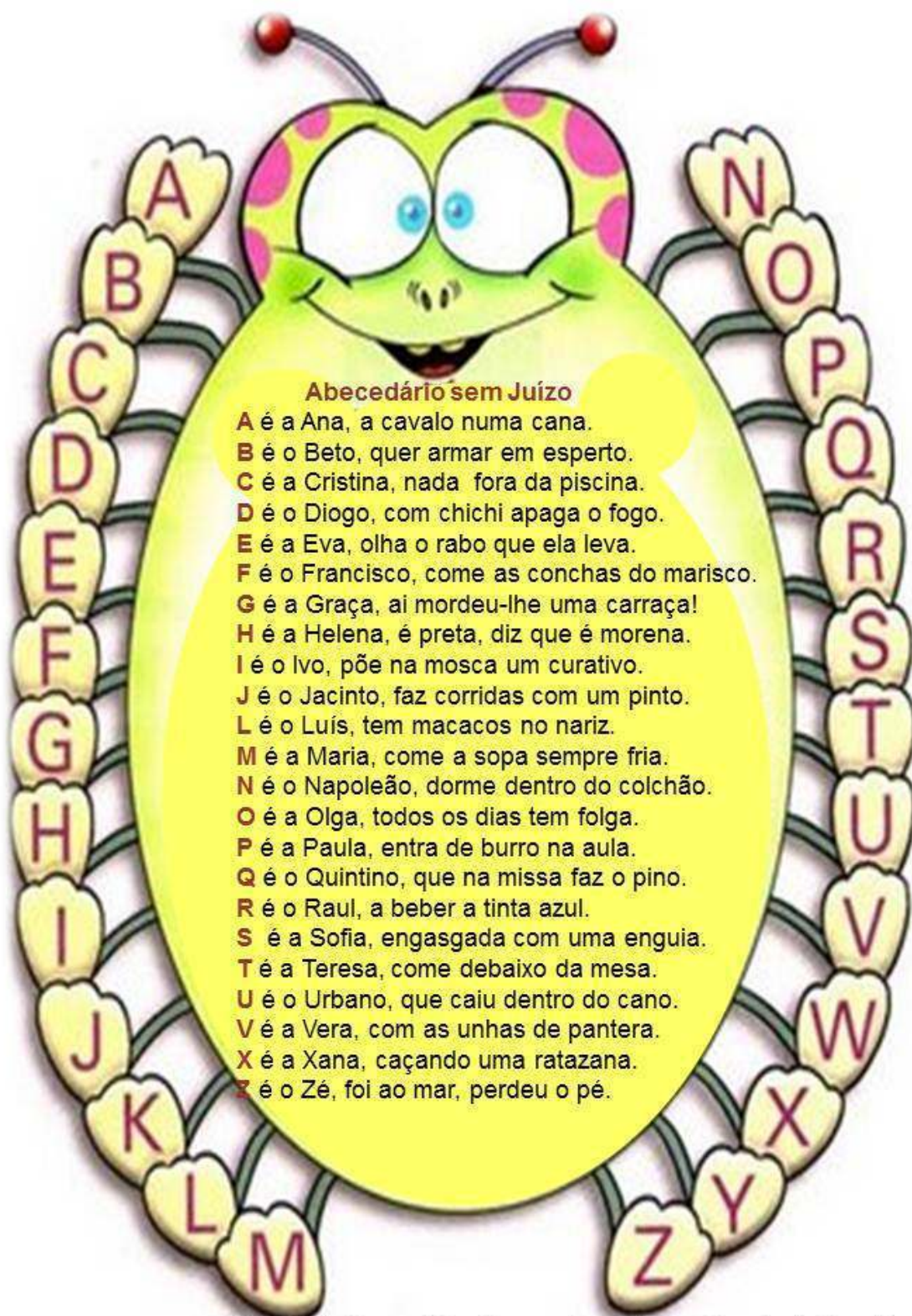
.....

.....

.....

.....

# **ANEXO 7**



Luísa Ducla Soares, *A Gata Tareca e Outros Poemas Levados da Breda*, Teorema



## Luísa Ducla Soares

### Biografia

- ❖ Luísa Ducla Soares nasceu em Lisboa a 20 de Julho de 1939
- ❖ O seu primeiro livro de poesia data de 1970 e intitula-se Contrato.
- ❖ Tem-se dedicado como estudiosa e autora à literatura infanto-juvenil.
- ❖ Publicou 45 obras infanto-juvenis
- ❖ Algumas obras da autora
  - *Histórias de bichos*
  - *Poemas da mentira ... e da verdade*
  - *O rapaz e o robô*
  - *Crime no expresso do tempo*
  - *Arca de Noé*



# **ANEXO 8**



# Faladores do 3ºA

## A turma do 3ºA

Neste artigo, vamos começar por vos apresentar a nossa turma.

É uma turma composta por 17 alunos, 10 raparigas e 7 rapazes. Inicialmente eram 8 rapazes, mas no início do 2º período o Rodrigo mudou de escola.

Vou falar das raparigas do 3ºA. A Inês Amaral, a Mariana, a Inês Freitas e a Beatriz são as mais velhas da sala. Seguem-se a Francisca, Isabel Melo e a Isabel Rego.

As mais novas são a Raquel e a Carolina.

Agora, vou falar-vos um pouco dos rapazes do 3ºA. Fazem todos anos a meio do ano, mas os mais novos

são o Cláudio, o Henrique, o Daniel que faz anos em março e o Leandro é o mais velho.

Na sala do 3ºA fazemos vários tipos de actividades e com elas aprendemos.

A nossa professora, D. Manuela Ponte, é fantástica. Já nos ensinou muitas coisas, como ler, escrever, fazer contas. Com ela estamos sempre a aprender coisas novas.

De vez em quando há uns desentendimentos entre colegas mas tudo se resolve.

Agora na nossa sala temos professoras estagiárias que nos dão aulas: a

professora Isabel e a professora Marlene.

A professora Raquel vem observar algumas das aulas. Todos os alunos participam nas actividades e jogos. É uma turma trabalhadora mas muito faladora.

E está justificado o nome do nosso jornal.



## Escola EB1/JI Matriz

Volume 1, Edição 1

17 de Janeiro de 2012

### Nesta edição:

turma do 3ºA	1
Isabel Melo e Inês Amaral 9 de janeiro de 2012	2
Visita ao Jardim José do Canto	2
Costumes e Tradições do meio local	2
Visita virtual à Oficina Museu Artes e Ofícios de Capelas	3
Visita à Tipografia Aníbal	3
O que tenho de mudar em mim...	4



## O que tenho de mudar em mim...

Nós, os Faladores do 3ºA sabemos que temos de mudar algumas coisas para nos tornarmos melhores alunos e melhores cidadãos. A promessa ficou registada na nossa *T.V. Traquinas*.

Tenho de gritar menos - **Carolina**

Tenho de rir sem gozar - **Henrique**

Não prestar atenção às palhaçadas - **Raquel**

Fazer os trabalhos de casa - **Gabriel**

Fazer os trabalhos com concentração - **Mariana**

Pronunciar bem as palavras - **Gonçalo Condinho**

Ser mais tolerante - **Isabel Rego**

Aprender a esperar - **Isabel Melo**

Ser mais empenhado nas tarefas de língua portuguesa - **Gonçalo Faria**

Ter melhores notas em matemática - **Beatriz**

Mudar o meu comportamento - **Leandro**

Ser menos teimosa - **Francisca**

Ser mais obediente - **Inês Amaral**

Mudar o comportamento no recreio - **Daniel**

Ser mais aplicada - **Inês Freitas**

Vir para a escola para trabalhar e não só para brincar - **Cláudio**

Tenho de me sentar direita - **Maria**

