



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

CÁTIA DE JESUS SOUSA RODRIGUES

Relatório de Estágio

Os recursos didáticos na aprendizagem do oral e do escrito na Educação Pré-Escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico

Orientação Científica de:

Professora Doutora Susana Mira Leal

Professora Doutora Raquel de Jesus Vigário Dinis

Ponta Delgada, abril de 2013

CÁTIA DE JESUS SOUSA RODRIGUES

Relatório de Estágio

Os recursos didáticos na aprendizagem do oral e do escrito na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio, apresentado à Universidade dos Açores, no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sob a orientação da Professora Doutora Susana Mira Leal e da Professora Doutora Raquel de Jesus Vigário Dinis.

Ponta Delgada, abril de 2013

Agradecimentos

Ao longo de todo este processo de estágio e da realização deste relatório, recebi o apoio de muitas pessoas, as quais quero deixar o meu apreço pelo carinho e um profundo agradecimento, por tudo o que fizeram por mim.

À Professora Doutora Susana Mira Leal, orientadora deste relatório, que me corrigiu, apoiou e que muito me auxiliou durante todo este processo, o meu muito obrigada por me ter feito dar sempre o meu melhor, pela sua disponibilidade sempre constante e abertura.

À Professora Doutora Raquel Dinis, coorientadora deste relatório, que me auxiliou com as suas sugestões oportunas e críticas construtivas, apoiando-me, encorajando-me e incentivando-me durante a realização deste trabalho.

À educadora Maria José Azevedo, por todo o apoio, disponibilidade, abertura e confiança depositada no meu trabalho. À professora Manuela Ponte, pela forma como me acolheu na sua sala e por aquilo que me transmitiu.

Às crianças com quem tive oportunidade de trabalhar, pela afetividade, receptividade e vivacidade com que me acolheram na sua sala.

A toda a minha família, em especial aos meus pais e irmã, pelo apoio incondicional que me deram, pelas horas que se disponibilizaram para me ajudar, pelas palavras de carinho, apoio e incentivo para continuar, perante os contratemplos existentes.

Ao Milton, pelo apoio, ajuda incondicional, pelos desabafos, pela força que me deu para continuar neste processo que me fez acreditar que eu era capaz de lutar e vencer.

Às minhas colegas e companheiras de estágio, Stephanie e Tânia, pelas horas que passamos juntas, pelos momentos de alegria e tristeza que vivemos e superamos, por todo o apoio que me deram e pelas palavras amigas e de conforto que sempre me ajudaram e me fizeram caminhar em torno de um objetivo e de um sonho concretizado.

Agradeço também a todos os meus professores que se disponibilizaram a ajudar-me, pelo seu profissionalismo e por aquilo que aprendi com eles ao longo deste últimos anos, na licenciatura e no mestrado, especialmente ao orientador de estágio.

A todas as minhas amigas que me apoiaram, deram conselhos e levantaram o meu ego, em especial à Sandra, à Daniela, à Liliana e à Liane.

A todos vós o meu Muito Obrigada!

Resumo

Este relatório insere-se no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do EB ministrado pela Universidade dos Açores, tomando como objeto de análise a nossa ação pedagógica ao longo dos dois momentos de estágio que vivenciamos, que coincidiram com as disciplinas de *Prática Educativa Supervisionada I e Prática Educativa Supervisionada II*.

Neste trabalho apresentamos, analisamos e refletimos sobre o nosso percurso formativo, aprofundando em particular a análise dos contributos dos recursos didáticos para a aprendizagem da linguagem oral e escrita, sob o ponto de vista teórico e das orientações curriculares atuais para a educação pré-escolar e para o 1.º ciclo do EB, ilustrando com práticas reais que tiveram lugar no âmbito da nossa ação pedagógica na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do EB.

O estudo realizado permitiu compreender que o uso de determinados recursos didáticos constitui uma mais-valia para a aprendizagem da linguagem oral e escrita por razões que se prendem ora com fatores de ordem mais psicológica, ora com fatores de ordem comunicacional. Neste sentido, observámos que i) determinados recursos são importantes instrumentos orientadores na aprendizagem da linguagem oral e escrita, auxiliando os alunos na realização de tarefas; ii) o uso de determinados recursos favorece a entreaajuda e a integração de todas as crianças na mesma atividade; e iii) os recursos significativos para as crianças são os que mais suscitam o interesse daquelas pela aprendizagem.

Neste sentido, é fundamental o docente ter em atenção a escolha dos recursos a utilizar, considerando os seus objetivos educativos e a adequação daqueles às características da turma e às capacidades cognitivas de cada criança, bem como garantir que a construção e exploração dos mesmos em sala de aula potencie os contributos enunciados acima, uma vez que são mediadores do conteúdo, facilitando e motivando os alunos para a aprendizagem.

Este trabalho foi uma mais-valia para a nossa formação enquanto educadores/professores, porque favoreceu a nossa reflexão pré e pós ativa acerca das nossas práticas pedagógicas, despertando a nossa atenção para a importância dos recursos na aprendizagem da linguagem oral e escrita, e permitindo-nos adequar as estratégias a utilizar em sala de aula às características das crianças. Com este trabalho, esperamos reforçar a compreensão por parte dos educadores e professores da importância dos recursos na aprendizagem do oral e do escrito na educação pré-escolar e no 1.º ciclo, incentivando-os a diversificarem-nos, adequando-os aos contextos e objetivos de aprendizagem específicos.

Abstract

This report is inserted on a master degree on preschool education and 1st teaching cycle, by the Azorean University. It analyses of our pedagogical action throughout two moments of stage that coincided with two school subjects: *Prática Educativa Supervisionada I e Prática Educativa Supervisionada II*.

In this work, we present, analyse and reflect upon our formative course, deepening the analyse of our contribution on didactic resources to the learning process of written and oral language, bearing in mind the theory and the curriculum of the preschool education and 1st cycle and given life examples which took place during our pedagogical action .

The survey allowed us to understand that the use of some didactic resources is an added value to the learning process of the oral and written language due to several reasons, among which we have psychological and communicational. This way, we observed that i) some resources are important guiding instruments to the learning process, helping students accomplish their tasks; ii) some resources favour peer help and the integration of all children in the same activities and iii)) the children meaningful resources are the ones that develop their interests the best.

Therefore, it's essential that the teacher pays special attention to the resources that he should use, bearing in mind not only his teaching aims and its adjustment to the class and each child's cognitive capability, but also the guarantee that the construction and the exploration of these resources in the classroom helps his aims. Besides this, the resources are a way of controlling the curriculum, motivating the pupils and making it easier for them to learn things.

This work was an added value to our education as teachers/ educators, because it favoured our reflection about our pedagogical action, awakening our attention to the importance of the resources we use during the learning process of oral and written language. It also allowed us to adapt our teaching methods to our children's needs. With this work, we hope to make educators and teachers understand the importance of didactic resources in the learning process, motivating them to diversify and adequate their teaching resources to the contents they are teaching and to the specific aims of the learning process.

ÍNDICE

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Abstract.....	iii
Introdução.....	1
Capítulo I - Princípios e fundamentos da docência na educação básica.....	5
Introdução.....	7
1. Formação inicial de professores – princípios e fundamentos.....	7
1.1. Perfil do educador/ do professor	11
1.2. O estágio na formação inicial de docentes.....	15
1.2.1. A planificação da ação educativa.....	18
1.2.2. A reflexão na e sobre a ação educativa.....	23
2. O currículo na educação básica: princípios e orientações	24
2.2. O currículo na educação pré-escolar.....	28
2.2.O currículo no 1.º ciclo do Ensino Básico.....	32
Síntese.....	37
Capítulo II - A Aprendizagem da linguagem oral e escrita no pré-escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico: contributos e potencialidades dos recursos didáticos.....	38
Introdução.....	39
1. Importância da língua para o desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico	39
1.1. Aprendizagem da linguagem oral na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico.....	41
1.2.Aprendizagem da linguagem escrita na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico.....	46
2. Os recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem	58
2.1. Os recursos na aprendizagem da linguagem oral	64
2.2. Os recursos na aprendizagem da linguagem escrita.....	66
Síntese	69

Capítulo III - Recolha e análise de dados	70
Introdução.....	71
1. Procedimentos metodológicos gerais	71
2. A prática educativa na educação pré-escolar.....	77
2.1. O meio	77
2.2. A escola	78
2.3. A sala de atividades	78
2.4. As crianças	79
2.5. A ação pedagógica.....	82
3. Prática educativa no 1.º ciclo do Ensino Básico.....	93
3.1.O meio.....	93
3.2. A escola.....	94
3.3. A sala de aula.....	95
3.4. A turma.....	95
3.5. A ação pedagógica	97
Síntese.....	114
Considerações Finais	115
1. Conclusões do estudo	116
2. Constrangimentos e limitações do estudo	118
3. Implicações formativas.....	119
Referências Bibliográficas	120
Anexos.....	130
Anexo A – Exemplar das grelhas de observação utilizadas para registar as transcrições	
Anexo B – Explicação dos indicadores do sistema de categorias	
Anexo C - Autorização para registos fotográfico e de vídeos na PES I e PES II	
Anexo D – Instrumento de observação do pré-escolar	
Anexo E – Ficha técnica do recurso “jogo caça ao tesouro: rimas”	
Anexo F – Grelha dos descritores de desempenho da 1.ª intervenção do pré-escolar	
Anexo G – Ficha técnica da atividade visualização e manipulação de fantoches	
Anexo H – Grelha dos descritores de desempenho da 3.ª intervenção	
Anexo I – Ficha técnica do cartaz ‘Colecionar Letras’	
Anexo J – Ficha técnica da construção do recurso: ‘Postal para o dia da Mãe’	

Anexo K - Ficha técnica do cartaz com a palavra “Mãe”

Anexo L – Instrumento de observação da PES II

Anexo M – Ficha técnica do cartaz sobre o acróstico

Anexo N – Ficha técnica da síntese sobre o acróstico

Anexo O – Ficha técnica do caderno da poesia

Anexo P – Ficha técnica da ficha de compreensão oral do texto sobre as descobertas marítimas portuguesas e texto impresso

Anexo Q – Grelha dos descritores de desempenho da 3.^a intervenção da PES II

Anexo R – Ficha técnica do Guião de Leitura

Anexo S – Ficha técnica dos cartões para reconto da história

Anexo T – Ficha técnica da tarefa F do guião de leitura e lista de verificação

Anexo U – Grelha da avaliação dos descritores da 2.^a intervenção da PES II

Anexo V – Ficha técnica da lista de verificação e guião do texto criativo

Anexo W – Questionário realizado aos alunos

ÍNDICE DE FIGURAS, QUADROS E GRÁFICOS

FIGURAS

Figura 1 – Fatores que contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa.....	43
--	----

QUADROS

Quadro 1 – Características do modelo de Nicholls <i>et al</i> (1989)	51
Quadro 2 – Tipos de recursos didáticos de acordo com Grealls (2000).....	60
Quadro 3 – Sistema de categorias utilizado na PEE I e PES II	74
Quadro 4 – Conteúdos e experiências de aprendizagem realizados na PES I.....	83
Quadro 5 – Recursos didáticos utilizados no âmbito da PES I.....	85
Quadro 6 – Análise das Atividades realizadas na PES I.....	87
Quadro 7 – Conteúdos e experiências de aprendizagem ocorridas no 1.º ciclo do Ensino Básico.....	99
Quadro 8 – Recursos utilizados no âmbito da PES II	101
Quadro 9 – Análise das Atividades realizadas na PES II	103

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Preferências dos alunos em relação aos recursos utilizados na PES II	
---	--

SIGLAS E ABREVIATURAS

CREB - Referencial Curricular para a Educação Básica

EB1/JI - Escola Básica e Jardim de Infância

EB – Ensino Básico

JI - Jardim-de-Infância

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

n.p. – nenhuma data

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

s.p. – sem página

p. - página

pp. - várias páginas

PAA - Plano Anual de Atividades

PCE - Projeto Curricular de Escola

PEE – Projeto Educativo de Escola

PCG - Projeto Curricular de Grupo

PES - Prática Educativa Supervisionada

PCT - Projeto Curricular de Turma

RAA - Região Autónoma dos Açores

UC – Unidade de Contexto

UR – Unidade de Registo

INTRODUÇÃO

Este relatório de estágio insere-se no Mestrado em Educação Pré- Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do EB, ministrado pela Universidade dos Açores, e contempla “a revisão dos conhecimentos atualizados da especialidade, o plano de trabalhos aplicados a desenvolver, as aplicações concretas num determinado contexto, os resultados esperados e a análise crítica dos resultados obtidos” (Regulamento de Mestrado da Universidade dos Açores, Artigo n.º 2, alínea i).

Neste sentido, este relatório de estágio está relacionado com a fundamentação, apresentação, e análise crítica do trabalho desenvolvido e das experiências pedagógicas vivenciadas nas Práticas Educativas Supervisionadas I e II, correspondendo a primeira ao estágio na educação pré-escolar e a segunda ao estágio no 1.º ciclo do EB. Estes momentos de estágio constituem uma parte crucial da formação inicial de docentes, não apenas por se tratar de “um processo de viragem significativa no processo de formação de um professor” (Pacheco, 1995, p. 164), mas também por permitirem o aprofundamento, pela abordagem investigativa, de uma problemática relevante no contexto da formação e ação educativa de futuros educadores e professores do 1.º ciclo do EB.

No caso presente, escolhemos abordar os contributos dos recursos didáticos para a aprendizagem da linguagem oral e escrita na educação pré-escolar e 1.º ciclo do EB. As nossas motivações para abordar esta temática derivam, por um lado, do reconhecimento que a aprendizagem da Língua Portuguesa é transversal ao currículo e indissociável das diferentes áreas do saber, facilitando a aprendizagem por parte dos alunos e, por outro, que a comunicação oral e escrita é um meio fundamental para a expressão e o desenvolvimento pessoal e social de cada indivíduo.

Nesta linha de ideias, a educação básica tem particulares responsabilidades, na medida em que, conforme regista Zabalza (1992), pretende provocar níveis de mudança profundos nas crianças e não só a simples aquisição de habilidades e aprendizagem intelectual. Dada a importância da aprendizagem da linguagem (oral e escrita) para o pré-escolar e 1.º ciclo do EB, estamos conscientes que há necessidade de desenvolver uma abordagem alternativa, motivadora e concretizadora.

Torna-se, por isso, fundamental que todos os educadores/professores sejam sensíveis e responsáveis por forma a que a aprendizagem da língua seja norteadada pela promoção da qualidade na comunicação. Os educadores e professores dos diferentes níveis de ensino têm a função de desenvolver aprendizagens no domínio da Língua Portuguesa tanto ao nível da compreensão e expressão oral, como da leitura e da escrita, levando os alunos a compreender e produzir discursos orais com diferentes finalidades, a participar em formas organizadas de

expressão, respeitando papéis específicos, a recriar pequenos textos em diferentes suportes/formas de expressão, dominando regras básicas de escrita, de forma a expressarem os seus sentimentos e conhecimentos e a apreenderem as funções e intencionalidades comunicativas de diferentes textos, sejam estes orais ou escritos (Reis, 2009).

A aprendizagem da leitura e da escrita requer, pois, um trabalho sistemático tanto no pré-escolar como no 1.º ciclo do EB, claro que, adequado a cada nível e à realidade de cada grupo ou turma. Neste processo, a utilização de determinados recursos didáticos pode assumir um papel importante, possibilitando um trabalho centrado na criança, diferenciado e significativo.

Assim sendo, desde a educação pré-escolar as crianças devem ser estimuladas pelos educadores e professores a desenvolverem a sua linguagem a todos os níveis, cabendo àqueles “promover, desde cedo, o desenvolvimento desta capacidade de fazer uso da linguagem, para que cada criança possa evoluir na medida das suas possibilidades e dos desafios lançados” (Silva, 2007, p. 1). O uso de recursos pedagógicos adequados e diversificados contribui para que este trabalho seja concretizado com qualidade.

Neste sentido, optámos por uma abordagem mediada pelos recursos didáticos visando refletir sobre as potencialidades dos mesmos para o ensino, nomeadamente da linguagem oral e escrita, uma vez que os recursos didáticos visam atrair a atenção dos alunos, manter o interesse, despertar o desejo e induzir à ação, ou seja, aprender (Correia, 1995). Além disso, reconhecendo que é na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do EB que se registam por vezes os primeiros sinais de dificuldade das crianças a este nível, o uso de recursos didáticos adequados e específicos torna-se um meio importante para estimular e motivar o desenvolvimento de competências de compreensão e de expressão oral e escrita.

Neste sentido, este relatório de estágio tem como objetivos:

1. Construir criteriosamente recursos didáticos diversificados e ajustados a objetivos de aprendizagem concretos ao nível da linguagem oral e escrita;
2. Analisar a interação das crianças com os recursos didáticos existentes/usados na sala de atividades/de aula em situações de brincadeira/trabalho livre e/ou estruturada(o);
3. Investigar os contributos de recursos didáticos específicos para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do EB.

Este relatório encontra-se organizado em três capítulos. O capítulo I corresponde aos fundamentos da formação inicial e ao enquadramento e análise dos documentos norteadores do estágio realizado no pré-escolar e 1.º ciclo do EB.

O capítulo II apresenta a fundamentação, à luz da bibliografia da especialidade, das questões relativas ao desenvolvimento e à aprendizagem da linguagem oral e escrita, de acordo com as perspectivas subjacentes a esta temática bem como questões didáticas acerca do papel das estratégias e recursos didáticos para desenvolver a aprendizagem da linguagem oral e escrita. Realça-se também ao longo deste capítulo o papel das crianças, do educador e do professor no desenvolvimento desta aprendizagem, bem como o contributo dos recursos didáticos para a aprendizagem da linguagem oral e escrita, de acordo com a revisão de literatura efetuada.

O capítulo III contempla as questões relacionadas com a prática educativa e divide-se igualmente em três pontos. Na primeira secção, apresentam-se algumas questões teóricas relacionadas com a investigação em educação, enfatizando-se as técnicas de recolha de dados utilizadas neste relatório. Nas secções dois e três, são apresentados os contextos em que decorreram as práticas pedagógicas, bem como apresentadas algumas atividades e analisada a interação das crianças com alguns dos recursos utilizados no âmbito do estágio para desenvolver a aprendizagem da linguagem oral e escrita.

Por fim, são retiradas algumas conclusões relativamente aos objetivos do estudo, assim como, são abordadas algumas questões diretamente relacionadas com o processo de estágio, tais como dificuldades sentidas e os contributos da análise da problemática para a nossa formação e para a formação inicial de educadores e professores do 1.º ciclo do EB.

CAPÍTULO I

Princípios e fundamentos da docência na educação básica

“Conscientemente, ensinamos o que sabemos; inconscientemente, ensinamos quem somos”.

Hamachek citado por (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf, & Wubbels, 2001) ‘como citado em’ Flores & Simão, 2009, p. 11)

Introdução

Neste capítulo faz-se referência aos fundamentos da formação inicial de docentes, incluindo nestes, o perfil dos educadores e professores, as questões éticas associadas à profissão e o processo de estágio pedagógico como parte integrante da formação inicial dos educadores e professores.

Numa segunda parte, realiza-se um breve enquadramento sobre os documentos norteadores do estágio realizado no pré-escolar e 1.º ciclo do EB. Este enquadramento será feito tendo em conta a legislação vigente. Por fim, será abordado uma visão geral da organização do estágio realizado nas disciplinas de Prática Educativa Supervisionada (PES) I e II.

1. Formação inicial de professores – princípios e fundamentos

A formação de professores assume uma grande importância para o futuro de um país, por isso debruçarmo-nos sobre ela torna-se crucial de forma a podermos melhorar a qualidade da educação. O artigo n.º 33 da Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, define os princípios gerais subjacentes à formação de educadores e professores:

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

Acrescenta ainda que, a educação pré-escolar deverá ser assegurada por educadores de infância e o 1.º ciclo do EB por professores detentores de um diploma que certifique a formação profissional específica com que se encontram devidamente habilitados para o efeito. Soares (1995) colabora que a formação de professores deve ser “encarada como mais uma forma de desenvolvimento do adulto e um processo de ‘tornar-se’, do que apenas um processo de ensinar alguém a ensinar, logicamente, numa perspectiva que seja, afectivamente, contributiva para o seu desenvolvimento” (citado em Morais & Medeiros, 2007, p. 20). Na mesma linha Gomes & Medeiros (2005) afirmam que a formação de professores pode ser

encarada como um processo do seu desenvolvimento profissional e pessoal, no sentido de capacitar os [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. (pp. 19-20)

Este processo depende de muitas variáveis como as concepções de currículo, de escola e a forma como se encara o ensino enquanto profissão (Flores & Simão, 2009).

De acordo com Pacheco (1995), o processo formativo de um futuro professor assenta em cinco etapas. A primeira etapa denomina-se por *Aluno*, em que o novo professor não é uma tábua rasa, mas possui já experiência como aluno, ou seja, já tem uma imagem dos professores que teve e dos aspetos didáticos que estes lhe transmitiram. A etapa seguinte intitula-se por *Aluno-futuro professor* e acontece a partir do momento em que o aluno frequenta um curso de formação de professores, onde a “relação do aluno-futuro professor com os formadores é determinante no processo de aprender a ensinar” (p. 45). A terceira etapa designa-se por *Estagiário*, altura em que o futuro professor tem um estatuto ambíguo “ora aluno para a instituição de formação, ora professor, com os seus direitos e deveres, para a escola e ministério” (p. 46). Esta mudança na vida do aluno-futuro professor é tripartida, na medida em que há uma passagem da instituição de formação para a escola, de aluno para professor e da teoria para a prática, sendo que a estas mudanças acresce o facto de estar em situação de supervisão. A quarta etapa refere-se ao *Professor principiante*, ou seja, aquele que se desprende “dos orientadores, não tendo que se submeter a alguém pois é o único actor, além dos alunos, na sala de aula”(p. 49). No entanto, isto não lhe confere autonomia profissional, uma vez que entra numa fase de socialização profissional. A última etapa diz respeito ao *Professor com experiência*. Esta é a fase mais doiradoira do percurso profissional do docente, pois ocorre ao longo da carreira. Caracteriza-se por ser uma etapa de

aprendizagem contínua, onde se integra o conceito de desenvolvimento profissional. Este é o processo pelo qual o professor vai aperfeiçoando o seu desenvolvimento profissional em diferentes dimensões (Pacheco, 1995).

A formação de professores torna-se importante na medida em que o ensino necessita de professores cada vez mais qualificados, capazes e competentes para responderem às exigências e desafios com que se deparam na sua prática letiva (Flores & Simão, 2009). Desta forma,

a formação de professores é um ponto de partida no processo de aprendizagem sobre o ensino que se desenvolve ao longo da carreira e não deve ser vista como um fim em si mesmo. Deve, pelo contrário, ser um terreno de ensaios onde é possível experimentar e desenvolver uma compreensão do complexo mundo do ensino e aprendizagem (Louggran, 2009, p. 33).

Esta formação, quer inicial quer contínua, deve ser sempre articulada de forma coerente com a finalidade da melhoria da qualidade do sistema de ensino e do próprio desenvolvimento pessoal do professor (Cachapuz, 2009).

Atualmente, pretende-se que a formação de professores valorize o trabalho no sentido colaborativo, através de redes de formação e parcerias, para assim melhor se estabelecerem relações entre os diferentes intervenientes (Cachapuz, 2009). É necessário também rever-se os métodos e estratégias de ensino, os conteúdos, as atitudes e conceções, de modo a que a formação de docentes esteja preparada para a atual mudança social, cada vez mais global (Morais & Medeiros, 2007). Ainda se pretende que os futuros professores sejam dotados de competências e conhecimentos que lhes permitam desenvolver nas escolas práticas inclusivas, mobilizando de forma integrada os conhecimentos científicos das diferentes áreas, de modo a que os alunos adquiram as competências necessárias à aprendizagem (Pomar *et all*, 2009; Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto). Pomar *et all* (2009) referem que um estudo realizado em seis países europeus demonstrou que os profissionais que são considerados exemplos de boas práticas inclusivas consideram que a formação inicial de professores deve promover:

- o desenvolvimento de competências pessoais e interpessoais;
- o domínio de conhecimentos e de competências relativamente a variadas questões essenciais como, por exemplo: metodologia do trabalho em equipa, metodologias de avaliação e de intervenção pedagógica diferenciadas;
- os conhecimentos acerca de variadas NEE;
- a aquisição ou o aumento dos conhecimentos sobre o potencial de desenvolvimento, personalidade, motivação e auto-estima (p.120).

Desta forma é necessário arriscar em novas práticas, em novas formas de educar as nossas crianças, sendo a formação inicial de professores vista como o momento de experimentação, inovação, ensaio de novos métodos pedagógicos e, conseqüentemente de reflexão crítica sobre a eficácia destas mudanças (Nóvoa, 1992). Porém, é imprescindível que todas estas novas práticas sejam bem aceites, quer pela sociedade, quer pelas famílias e que ambas as realidades atuem de forma colaborativa com a escola, para que se abram novas perspectivas de ensino, sendo os professores os principais impulsionadores destas mudanças (Valente, 2009).

De acordo com Ferry (1983, 1987), a formação de professores poderá assentar em três modelos teóricos: modelo centrado nas aquisições (que se baseia nas teorias comportamentalistas), o modelo centrado no processo (que se debruça sobre o desenvolvimento da personalidade do futuro professor) e o modelo centrado na análise (que se fundamenta em práticas reflexivas, através da autoavaliação) (Morais & Medeiros, 2007). Assim sendo, o modelo que achamos mais adequado à formação de professores é o modelo centrado na análise, porque desta forma o futuro professor ficará munido de ferramentas que lhe permitem ser investigativo e crítico na e sobre a sua ação.

O artigo 38º da Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, reconhece o direito à formação contínua a todos os educadores, professores e outros profissionais da educação, esta deverá ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira; será assegurada predominantemente pelas respectivas instituições de formação inicial, em estreita cooperação com os estabelecimentos onde os educadores e professores trabalham.

Neste sentido esta formação contínua deverá englobar: modelos de colaboração entre toda a comunidade educativa; dinâmicas de investigação-ação, que favoreçam práticas reflexivas e o desenvolvimento de práticas contextualizadas, a partir da escola e dos problemas reais dos professores (Gonçalves, 1996 citado por Morais & Medeiros, 2007).

Ao longo da sua carreira profissional, os professores devem participar em congressos, conferências, cursos, *ateliers*, de modo a estarem, constantemente, atualizados e a adequar as suas metodologias e estratégias às necessidades dos seus alunos (Cavaco, 1991; Morais & Medeiros, 2007).

É durante a formação inicial que o aluno futuro-professor se desenvolve ao nível das primeiras bases para a sua profissão. É neste sentido que ao longo deste trabalho se torna importante definir o perfil que um professor deva possuir para ser competente, eficaz e coerente na sua atividade profissional.

Para além disso, a formação dos profissionais da educação não se deve ficar pela formação inicial, mas sim deve ser contínua, acompanhando o docente no seu percurso de vida.

1.1. Perfil do educador/do professor

De acordo com esta linha de ideias, o professor necessita de ter diferentes tipos de conhecimentos que se devem interligar. Estes conhecimentos dizem respeito: a **conhecimentos de conteúdo específico** que correspondem ao que o professor vai lecionar, pois os docentes não podem, simplesmente, ter uma compreensão intuitiva ou pessoal de um conceito, princípio ou teoria particular, têm de o compreender para conseguirem transformar o conteúdo, considerando os propósitos do ensino; **conhecimentos pedagógicos gerais** que são os conhecimentos de teorias e princípios relacionados a processos de ensinar e aprender, ou seja, conhecimentos das características dos alunos e dos seus processos cognitivos, dos contextos educacionais, tais como a sala de aula e gestão da escola, da comunidade e cultura onde se insere a escola, de outras disciplinas que podem colaborar para compreensão dos conceitos na área, do currículo e dos fins, metas e propósitos educacionais bem como dos seus fundamentos filosóficos e históricos; e os **conhecimentos pedagógicos de conteúdo** que correspondem a novos tipos de conhecimentos, que são construídos constantemente pelo professor ao ensinar os conteúdos e são enriquecidos e melhorados quando se reúnem os outros tipos de conhecimentos explicitados na base. Estes incluem a compreensão do que significa ensinar um tópico de uma disciplina específica assim como os princípios e técnicas que são necessários para tal ensino (Shulman, 1987 referido por Mizukami, 2004).

Todos estes conhecimentos referidos estão relacionados com as diferentes competências e saberes que a formação inicial de professores deve estimular nos seus formandos, a saber: a **competência ética**, que é a capacidade de o professor se posicionar como adulto e como cidadão, demonstrando o essencial das relações interpessoais; o **saber científico e crítico** que é o saber acerca das diferentes disciplinas específicas, que vai lecionar; o **saber didático** que se trata da transmissão e aquisição de um domínio de saber escolar; a **competência dramática e relacional** que diz respeito ao saber movimentar-se, colocar a voz, estar, atento a tudo o que se passa, improvisar, entre outras; o **saber e saber-fazer pedagógico** que se refere ao modo como se planifica, se usa as tecnologias de modo eficaz e se organiza o trabalho em sala de aula; e, por último, a **competência organizacional**, que se

reporta às metodologias de trabalho coletivo entre docentes, comunidade escolar e extraescolar (Chantraine-Demilly, 1992).

Os conhecimentos, competências e saberes referidos acima são também enunciados no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, que define o perfil de desempenho dos professores constituindo assim, o quadro de orientação a que estão subordinadas a organização dos cursos de formação inicial de professores e a acreditação dos mesmos.

O perfil de desempenho do educador e dos professores dos ensinos básico e secundário tem em conta a **dimensão profissional, social e ética**. Ou seja, o professor assume responsabilidade em fomentar a autonomia dos alunos e a sua inserção na sociedade; garantir o bem-estar dos alunos; respeitar as diferenças culturais de cada qual; manifestar capacidade relacional e de comunicação, bem como um equilíbrio emocional nas diversas circunstâncias, e assumir uma dimensão cívica e formativa com as exigências éticas e deontológicas inerentes.

Relativamente à dimensão ética, esta é desenvolvida ao longo de toda a vida, contudo só é possível desenvolvê-la com a preservação da autonomia do profissional (Veiga, 2005). Acrescenta o mesmo autor que é fulcral o professor ‘sentir-se à vontade’, sobretudo com a sua maneira de estar na vida dedicando-se ao bem comum, porque através da sua presença ele ensina. Além disso, como profissional, deve “preocupar-se com a promoção da sua imagem” e não ter medo de afirmar a sua identidade, direitos e deveres que lhe pertencem, ou seja, deve ser coerente, quer profissionalmente, quer pessoalmente, por forma a servir de modelo para os seus alunos, demonstrando também a sua autoridade na sala de aula e no estabelecimento de ensino (*ibidem*, p.185; Monteiro, 2008). Neste sentido, o professor, direta ou indiretamente, contribui para o crescimento intelectual e pessoal do aluno, por isso, ele, mais do que ninguém, tem o dever de ser uma pessoa exemplar (Santos, 2007). O mesmo autor refere ainda que o docente, pela sua prática pedagógica e atitude profissional, possibilita ao aluno os meios necessários à construção de um “sujeito ético, capaz de, responsabilmente, se integrar e reconhecer no todo social” (p. 30), uma vez que a escola forma futuros cidadãos, pais, mães, líderes políticos, artistas, intelectuais, enfim, o futuro da sociedade.

Cabe ao docente também selecionar os conteúdos e as metodologias mais adequadas, de modo a servir melhor os alunos (Santos, 2007). Neste âmbito, o professor tem de respeitar e fazer respeitar a pessoa de cada aluno bem como estar atento ao projeto e desenvolvimento de cada um (Santos, 2007; Monteiro, 2008).

Outra dimensão apontada no Decreto-Lei n.º 240/2001, é a **dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem**. Nesta dimensão pretende-se que o professor promova

aprendizagens no âmbito de um currículo, integrando critérios de rigor científico e metodológico. Deseja-se que o docente promova aprendizagens significativas, utilize os saberes de forma integrada, organize o ensino de forma individual e em equipa, utilize corretamente a Língua Portuguesa, beneficie de diferentes suportes e linguagens em função das atividades que desenvolve, promova a aprendizagem sistemática dos processos de trabalho intelectual, utilize estratégias pedagógicas diferenciadas, dê apoio aos alunos e coopere na deteção e acompanhamento de crianças com NEE, incentive a construção participada de regras de convivência democrática e utilize a avaliação como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino e da sua própria formação. Na avaliação que o professor faz ao aluno, ele consegue informar com clareza e objetividade as necessidades e desempenhos dos alunos, criando um clima encorajador e motivador em sala de aula, desde que use os instrumentos de avaliação corretamente (Pomar *et all.*, 2009).

Patrício, referido por Santos (2007), defende alguns deveres que os profissionais da educação devem assumir, sendo que são cruzáveis com os deveres instituídos no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, e no Decreto-Lei n.º 241/30 agosto referentes à constante atualização de saberes, ao conhecer o sentido e finalidades da aprendizagem e do ensino, ao auxílio aos alunos com mais dificuldades, à forma ética de atuação com o aluno, à ajuda dos alunos em situações sociais difíceis e à cooperação com a família no trabalho educativo dos educandos.

A terceira dimensão referida no Decreto-Lei n.º 240/2001, refere-se à **participação na escola e relação com a comunidade**. Ambiciona-se que o docente assuma uma participação na escola com vista a práticas inclusivas, como já foi referido, participe na construção e avaliação do Projeto Educativo de Escola (PEE), integre no projeto curricular saberes e práticas sociais da comunidade, com relevância educativa, colabore com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo relações de respeito mútuo, promova interações com as famílias e com outras instituições locais, colabore na realização e elaboração de estudos e projetos de intervenção integrados na escola e no seu contexto.

A última dimensão apontada no Decreto-Lei n.º 240/2001 diz respeito ao **desenvolvimento profissional ao longo da vida**. Nesta dimensão aspira-se que os professores encarem a formação como um elemento constitutivo da prática profissional, numa lógica de continuidade, como já registamos, construindo-a a partir das necessidades e realizações da sua prática pedagógica, reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais.

Neste sentido, Pardal (2001, p. 84 citado em Morais & Medeiros, 2007) sintetiza o conceito de docente, nos seguintes termos:

o professor é um homem/uma mulher de um tempo determinado, de uma sociedade, concreta, que vive as contradições e a incerteza desse mesmo tempo e sociedade. E, acima de tudo é um ser individual, com uma história de vida, ligado a um estrato social, a uma família, a um meio: com tudo interferindo no desempenho do seu papel, que se pretende atento, aberto e sólido. (p. 20)

Acresce que um professor não pode limitar-se a imitar o seu colega de trabalho; precisa comprometer-se e refletir sobre a educação das crianças (Nóvoa, 1991), desempenhando diversificadas funções

por um lado, a de transmitir e desenvolver conhecimentos, gostos, sensibilidades, perspectivas e, naturalmente, a de mobilizar as competências dos alunos, por outro lado, a de motivar os alunos para a apropriação ou para a mudança de comportamentos e para a consciencialização de valores e atitudes (Santos, 2007, p. 29).

Para isso, o professor necessita de uma formação científica, técnica e sólida.

Atualmente é fundamental que o professor assuma que as suas principais funções são ensinar, orientar no estudo, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar materiais, saber avaliar, organizar espaços e atividades (Sacristán, 1991), uma vez que todas as outras advêm destas funções primordiais. O professor também tem o papel de facilitador no desenvolvimento do pensamento do aluno, ajudando-o a articular a nova informação com a informação já existente, criando ambientes de aprendizagem que reforcem as capacidades básicas, aprofundando a compreensão e a transferência de saberes para outros contextos ou áreas (Morais & Medeiros, 2007).

Gonçalves (1996) referido por Morais & Medeiros (2007) realça que os professores da atualidade têm de estar em constante desenvolvimento e formação permanentes, para serem capazes de criar e transformar os contextos educativos. Veiga (2005) subscreeve esta ideia, acrescentando que “só é plenamente professor se ele próprio não pára de *crescer*, por em causa o que diz e de se por em causa a si próprio, admitindo assim a sua possibilidade de erro e os limites da sua própria acção como educador” (p.193).

Os participantes no estudo realizado a docentes sobre a caracterização da profissão docente e a deontologia profissional enfatizaram que ser professor

não é para qualquer um. É necessário ser um indivíduo com grande inclinação para a dádiva, para o altruísmo, para as necessidades e expectativas do aluno, é encontrar prazer no que se faz e fazê-lo pelo prazer de saber que está a contribuir para o desenvolvimento de futuros (Santos, 2007, p. 175).

Os participantes do referido estudo consideravam ser dever dos professores “participar na formação dos jovens, ajudando-os a crescer na compreensão e aceitação de valores e normas socialmente consideradas, facilitando, assim, a sua futura integração profissional e pessoal na comunidade, é, para estes professores, a principal função da docência” (Santos, 2007, p. 179).

Em suma, “as tarefas do professor exigem flexibilidade, maturidade psicológica, criatividade e complexidade cognitiva, na medida em que o professor atende às características e qualidades de desenvolvimento e culturais das crianças, às suas histórias de vida e contextos sociais” (Holly, 1995, p. 86). Para responder aos desafios, cada vez maiores, da sociedade são imprescindíveis professores com atitudes, conhecimentos e competências pessoais, técnicas e pedagógicas (Pomar *et all.*, 2009). Para se ser ‘bom professor’, a literatura sugere que se deve ser reflexivo, tomar boas decisões e fazer bons juízos, conhecer os processos metacognitivos, relacionar-se de forma competente com os seus pares e restante comunidade educativa e assumir papéis de liderança (Morais & Medeiros, 2007). O ‘bom professor’ deve para além de tudo mais “sentir e espalhar a alegria de viver, sem o sentimento de espartilhos de algum superego” (Veiga, 2005, p. 195).

O estágio pedagógico é o primeiro momento em que o aluno-futuro professor poderá desempenhar todas as funções, tarefas e deveres referidos.

1.2. O estágio na formação inicial de docentes

No âmbito da prática pedagógica, desenvolvida nas disciplinas de PES I e II, do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do EB, à qual se reporta este relatório, a observação, a planificação, a execução, a avaliação e a reflexão foram eixos fundamentais da aprendizagem e formação. Vieira (1993) define que a prática pedagógica é “uma área de experimentação e de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, onde se «produz e difunde um saber eminentemente prático vocacionado para a intervenção»” (p. 47, como citado em Gomes & Medeiros, 2005, p. 21). Segundo Aguiar, Manzini, Rocha, & Milanesi (2008), os estudantes encaram o estágio supervisionado como o momento de confronto da parte teórica do curso com a parte prática do ensino. É durante a prática pedagógica

que o aluno-futuro professor se vê confrontado, pela primeira vez, com uma situação real de sala de aula, onde ele se sente professor.

A prática pedagógica permite ao aluno fazer uma reflexão do seu trabalho em contexto profissional, analisando as situações práticas ocorridas. É essencial o formando criar momentos de interação verbal com o seu supervisor, para assim criarem um bom clima de colaboração, que permitirá uma reflexão pós-ação mais facilitada (Gomes & Medeiros, 2005).

É na prática pedagógica que o formando, futuro-professor, inicia o seu desenvolvimento profissional numa vertente multidimensional. Ao longo da sua formação, incluindo a fase de estágio, o aluno-futuro professor passa por diferentes períodos, entre os quais, o crescimento individual, onde desenvolve a personalidade e a sua capacidade de interação com o meio; o processo de aquisição e aperfeiçoamento de competências e o processo de socialização profissional, que ocorre quando o professor se adapta ao grupo profissional e à escola onde desenvolve o seu estágio (Gonçalves, 1995). Para além destas capacidades, Caires (2001) refere que o estágio promove nos formandos maturidade, autoconfiança, capacidade inventiva, desenvolvimento do raciocínio prático e capacidade de resolução de problemas. Acima de tudo, a prática profissional ajuda o aluno-futuro professor a compreender e experienciar melhor as tarefas e responsabilidades que poderá ter no seu futuro profissional (Caires, 2001). Para isso, é fulcral que, durante o estágio, o formando sinta o apoio dos seus colegas de núcleo, do cooperante, do supervisor e da comunidade educativa, onde está a realizar a sua prática letiva, para assim sentir-se bem, apto, equilibrado e satisfeito com o trabalho desenvolvido.

Para a realização da nossa prática educativa supervisionada foi necessário recorrer a diferentes procedimentos teórico-metodológicos que se inscrevem no perfil de competências do educador/professor, nomeadamente ao nível da observação, da planificação, da execução, da avaliação e da análise reflexiva. De referir que tais pré-requisitos ocorreram nas fases de pré, inter e pós ação.

Desta forma, a primeira etapa deste processo é a observação, que consiste na recolha e registo sobre diferentes comportamentos realizados em sala de aula, quer pelos alunos, quer pelo supervisor, designado professor cooperante, de modo a que o observador possa recolher evidências sobre o que necessita para desenvolver o seu estágio (Arends, 1999). Durante, o período de observação, consultamos os documentos oficiais da escola, nomeadamente o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Projeto Curricular de Escola (PCE), o Projeto Curricular de Grupo (PCG), no pré-escolar, o Projeto Curricular de Turma (PCT), no 1.º Ciclo do EB, o Plano Anual de Atividades (PAA) e os processos individuais das crianças/alunos. Foi neces-

sário aplicar também instrumentos de observação direta, nomeadamente a grelha de observação, quer dos alunos, quer das metodologias utilizadas em sala de aula, que “é aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados” (Quivy & Campenhoudt, 1992 p. 165). Estas observações foram do tipo naturalista, onde observamos tudo o que ocorreu em sala, e ocasional, ou seja, focalizada no que decorreu em alguns momentos da aula e do dia.

Foi também necessário recorrer à observação indireta, para obter mais informações sobre metodologias e características das crianças/alunos. A observação indireta consiste no investigador dirigir-se a um indivíduo, de forma a conseguir obter informações procuradas (Quivy & Campenhoudt, 1992). Neste sentido, houve necessidade, em relação ao estágio do 1.º ciclo do EB, de realizar uma entrevista à professora cooperante com o intuito de conhecer um pouco melhor o processo de ensino-aprendizagem realizado por aquela. Esta entrevista decorreu apenas neste ciclo de ensino, porque ao nível do pré-escolar não houve esta necessidade, da nossa parte. Paralelamente procedeu-se à observação indireta do comportamento das crianças em situações de aprendizagem diversas, tendo como suporte o registo fotográfico/vídeo. Foi elaborado um pedido de autorização aos pais e encarregados de educação, para fins de trabalho académico, salvaguardando-se a confidencialidade das informações cedidas.

Em síntese, é na fase da observação que, o educador/professor deve possuir as informações necessárias e fidedignas para a realização da planificação das suas aulas. Através desta, conhece o desenvolvimento geral de cada criança, compreende como é a colaboração entre os pais e a escola, entre os professores, reconhece que tipo de espaços e recursos de que a escola dispõe bem como fica a conhecer as prioridades estabelecidas no PEE, PCE, PCG/PCT (Zabalza, 1994).

Durante o processo formativo o educador/professor deve ter sempre em conta as orientações vigentes para assim poder estruturar, planificar e organizar as aulas. Desta forma, é importante realizar todo o seu plano de atuação tendo em conta o currículo, onde se incluem os princípios orientadores da educação básica, aprovados pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, as orientações curriculares da educação pré-escolar e os programas do 1.º ciclo do EB.

1.2.1. A planificação da ação educativa

Na nossa ação pedagógica tivemos em conta os princípios orientadores e os documentos norteadores que se articulam de forma harmoniosa com o projeto formativo e com as sequências didáticas produzidas. As pesquisas bibliográficas realizadas também contribuíram para fundamentar as opções metodológicas a tomar durante o processo de estágio.

O projeto formativo foi um documento que teve como finalidade a planificação de ações bem como serviu de guia para todo o trabalho desenvolvido durante as práticas educativas com um grupo de crianças de um Jardim-de-Infância de Ponta Delgada (S. Miguel) e numa turma do 4.º ano de uma escola do concelho de Ponta Delgada. Neste sentido, o conceito de projeto “envolve uma articulação entre intenções e ações, entre teoria e prática, organizada num plano que estrutura essas ações” (Cortesão, Leite & Pacheco, 2001, como citados em Leite, Gomes, & Fernandes, 2001, p. 37). Este documento teve a intenção de proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem diversificadas, abrangendo todas as áreas do currículo de forma integrada e socializadora. Além disso, demos maior ênfase ao desenvolvimento do domínio da Linguagem Oral e Escrita, no pré-escolar bem como à disciplina de Língua Portuguesa, no 1.º ciclo do EB, uma vez que durante as práticas pedagógicas tínhamos de recolher informações e dados específicos para o desenvolvimento da problemática deste relatório. Como macroestratégias de atuação delineámos, no projeto formativo, o trabalho individual, em pares e em grupo; atividades lúdicas, como jogos sobre os diferentes conteúdos; fichas de trabalho; experiências de aprendizagem ligadas às expressões; apostamos na resolução de problemas e na utilização do computador para determinadas atividades.

A planificação das aulas entendida como

os tipos de estratégias, actividades, experiências de aprendizagem a prosseguir, salientando o papel ou actuação do professor e as ações dos alunos nas situações e meios de ensino-aprendizagem que se seleccionam e sequenciam da forma mais eficaz que for possível (Ribeiro & Ribeiro, 1989, p. 65).

Sendo que estas tiveram em conta as intenções do projeto formativo, o contexto de atuação e as necessidades das crianças/alunos. Considerando que a planificação no ensino deverá responder a quatro questões: porquê, o quê, como e quando se leciona (Ribeiro & Ribeiro, 1989), as nossas sequências didáticas incluíam:

- os pré-requisitos, ou seja, as competências necessárias ou que os alunos já possuíam para determinados conteúdos;
- as competências e os objetivos que propúnhamos que as crianças/alunos atingissem;

- os conteúdos que selecionávamos;
- as estratégias de trabalho a adotar para trabalhar os referidos conteúdos,
- a justificação das opções metodológicas tomadas bem como a fundamentação das ações a implementar;
- a descrição das experiências de aprendizagem a serem implementadas;
- os recursos materiais e serem utilizados para desenvolver as estratégias e conteúdos definidos (Damião, 1996).

- as estratégias de avaliação que implementávamos bem como os instrumentos a utilizar para observar o desenvolvimento das crianças/alunos;

Para além disso, elaboramos “planos diários [que] esquematizam o conteúdo a ser ensinado, as técnicas motivacionais a serem preconizadas para os alunos, os materiais necessários e os processos de avaliação” (Arends, 1999, p. 59). Estes planos diários devem ser fundamentados, para que o estagiário perceba a importância que as experiências de aprendizagem têm para os alunos.

Em suma, salienta-se a importância de planificar o trabalho no âmbito da educação, uma vez que este se mostra como uma previsão da ação a desenvolver, funcionando assim, como um vetor condutor do trabalho do docente, de acordo com as características individuais do(a) grupo/turma. Esta ideia vai ao encontro do que nos diz Zabalza (1994), segundo o qual a planificação leva os docentes a preverem possíveis cursos da sua ação, ou seja os seus desejos e metas que desejam concretizar. Isto torna-se ainda mais importante para um formando, em processo de estágio, uma vez que este, por não ter experiência pedagógica, ao planificar, refletir na e sobre a ação educativa, ao realizar e organizar a planificação torna-a mais eficaz e eficiente.

A fase seguinte à planificação é a intervenção, ou seja, colocar em prática tudo o que está idealizado. Em ambos os níveis de ensino foi uma preocupação preparar a prática educativa com vista à promoção do conhecimento, tendo em conta as necessidades dos alunos e a promoção de aprendizagens significativas e diversificadas, não excluindo os alunos com dificuldades de aprendizagem.

Martins (2009) refere que a sala de aula “é o momento da construção, desconstrução, reconstrução didática” (p. 283), por isso o estágio é um momento privilegiado para os formandos experienciarem a prática pedagógica. Ao longo da intervenção, é necessário que o formando esteja atento a tudo o que se passa na sala de aula, para adequar as suas estratégias ao ritmo e especificidades de cada aluno e do grupo/turma. Os recursos didáticos assumem neste processo um papel fundamental, no âmbito da motivação tendo em conta a relevância do

recurso para o ensino. Assim sendo, entende-se por recurso didático “todo o material utilizado no processo ensino/aprendizagem com o objectivo de o tornar mais rápido e eficaz. [Estes recursos] concebidos para fins pedagógicos (...) podem ajudar a facilitar a apreensão de conhecimentos” (Correia, 1995, p. 9).

Durante a prática pedagógica inspirámos as nossas intervenções pedagógicas, quer no pré-escolar, quer no 1.º ciclo do EB, em diferentes métodos e modelos de ensino de acordo com as atividades a implementar e com o contexto do(a) grupo/turma, não nos restringindo a modelos e métodos específicos. É de salientar que os modelos que adotámos foram pensados de forma a dar continuidade à prática da educadora/professora titular do grupo/turma, mas também incluir novas experiências de aprendizagens focalizadas na comunicação de cada criança, espontaneidade, no aprender pela ação, na utilização das cem linguagens da criança, entre outros aspetos. Desta forma, no pré-escolar baseámo-nos nas linhas orientadoras do modelo High Scope, do Reggio Emilia bem como do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. Mas não seguindo apenas um modelo em específico, como já foi referido anteriormente.

Assim sendo, o modelo High Scope, iniciado por *David P. Weinkarm* tem influência piagetiana com orientação cognitivista e construtivista, assentando na ação direta da criança sobre os objetos, na reflexão sobre as ações. Este valoriza as vivências diretas e imediatas das crianças no seu dia-a-dia, ajudando-as a retirar algum significado delas através da reflexão.

O educador deverá apoiar as conversas e brincadeiras das crianças, ouvindo-as com atenção e fazendo os comentários e observações que considerar pertinente. Os materiais devem estar facilmente acessíveis bem como o espaço pedagógico deve estar organizado por áreas. “Esta organização da sala em áreas, além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens quotidianas” (Formosinho, 1996, p. 67). De acordo com (Rocha, 1996) este modelo pressupõe uma comunicação variada entre o educador e a criança e entre as próprias crianças, como alargamento das capacidades de linguagem das crianças, propósito que pretendemos alcançar, em particular no âmbito da nossa ação pedagógica.

Relativamente ao modelo Reggio Emilia, criado por um grupo de mães após a II Guerra Mundial, este aposta na valorização do processo de busca e descoberta das crianças, no desenvolvimento das cem linguagens da criança e na experiência concreta das crianças. (Formosinho, 1996). A criança é encorajada a explorar o seu ambiente. Este deverá estar organizado de forma a que seja rico em possibilidades e permita à criança expressar-se através de todas as suas “linguagens” (integração das expressões), tal como nos refere também a pedagogia-em-participação. Este modelo, tal como o modelo High Scope, apela muito à comunicação como elemento essencial para o desenvolvimento da criança, aspeto relevante neste

relatório. O Reggio Emilia tem por base o relacionamento e a participação das crianças, promovendo experiências e aprendizagens diversificadas. Os educadores têm como competências básicas a sensibilidade para perceberem os sinais das crianças e as suas várias formas de linguagem ao tentarem interpretar o mundo que as rodeia.

Para além dos modelos já enunciados sentimos necessidade de desenvolver algumas de atividades que se enquadraram no Movimento da Escola Moderna Portuguesa, de Sérgio Niza (1996). Os principais propósitos deste modelo são a iniciação às práticas democráticas, a reinstituição dos valores das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura. (Formosinho, 1996, pg. 141). Dentro deste propósito, pretendemos trabalhar, essencialmente, as práticas democráticas. Mais uma vez este modelo apela à comunicação como função primordial da língua, apostando em técnicas de produção de textos livres, quando e como a criança quer, a partir dos quais se faz a aprendizagem da leitura e da escrita, segundo o método natural, entrevistas, pesquisas, vivências, relatos de aulas-passeio, entre outras. Utilizámos algumas destas técnicas ao longo das intervenções. Desta forma ao longo da prática no pré-escolar privilegiámos o modelo High Scope, em articulação com diversos métodos de ensino, tais como o método ativo, expositivo, interrogativo e demonstrativo.

No 1.º ciclo do EB, voltámos a não centrar as nossas práticas em nenhum modelo em específico, mas inspirámo-nos nas linhas orientadoras dos seguintes modelos: o modelo tradicional, o modelo cognitivista de Piaget e o modelo comportamentalista de Skinner (Marques, 1999).

O modelo tradicional prevê que o professor é o centro das aprendizagens e é merecedor de respeito, escuta ativa e adesão. Este modelo, por sua vez, manifesta pouca abertura para a individualização e concede pouco espaço à livre expressão dos alunos e à sua participação ativa nas tarefas de ensino (Marques, 1999).

Para os alunos com dificuldades de aprendizagem utilizámos com maior frequência o modelo comportamentalista de Skinner (Marques, 1999) através do reforço positivo e demonstração das atividades a realizar.

O modelo cognitivista de Piaget (Marques 1999) tem por base: estimular a formação de destrezas cognitivas; promover a capacidade para pensar os problemas e inovar; a aprendizagem significativa e fomentada através da motivação intrínseca para a mesma; a planificação do ensino deve adaptar-se aos estádios de desenvolvimento cognitivo das crianças e o ensino é centrado no aluno. Para tal, o professor deve promover a participação ativa dos alunos nas tarefas; dar o tempo necessário para a realização das mesmas e os materiais adequados; permitir que o aluno erre e a partir do seu erro encontre as respostas corretas; facilitar a aquisição

do conhecimento social pela interação entre as crianças e com o professor; fazer com que o aluno encare o conhecimento como um todo, promovendo a interdisciplinaridade; verificar o que o aluno sabe e como raciocina, a fim de sugerir atividades e fazer perguntas no momento certo, para promover o desenvolvimento cognitivo da criança.

É de salientar que o modelo tradicional não foi implementado atendendo a todas as suas características, mas sim utilizado em conjunto com os métodos ativos. O modelo mais privilegiado no 1.º ciclo do EB foi o modelo cognitivista de Piaget. Em articulação com estes modelos utilizámos o método interrogativo, que foi o catalisador em muitas situações-problema, para promover a comunicação matemática alunos-alunos; alunos-professor e aluno-professor (Boavida, Paiva, & Cebola, 2008). Outros métodos que utilizámos foram o expositivo, com apoio em suportes audiovisuais e o método demonstrativo (Silva, 1992).

Desta forma, trabalhar com um determinado método pressupõe ao professor motivar os alunos, criar um clima de participação, promover competências e tornar eficaz a aprendizagem (Silva, 1992). Com a utilização destes métodos em sala de aula, a criança tende a envolver-se mais na aprendizagem e nos processos de descoberta (Marques, 1999).

A avaliação, assumiu também um papel muito importante no contexto da prática educativa, na medida em que através dela percebíamos o desenvolvimento de cada criança e delineávamos a próxima intervenção prática. Segundo Rodão (2003b), “avaliar é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução” (p. 41). Esta

decorre e acompanha, no tempo e nas lógicas, ao longo de, em coerência com, o modo como se ensina, isto é, como se organiza e intencionalmente orienta (o professor) o processo de alguém (os alunos, no caso) na aprendizagem de alguma coisa que se considera importante saber e ficar capaz de usar e mobilizar (*ibidem* p. 47).

A avaliação efetuada no pré-escolar e no 1.º ciclo EB foi de carácter formativo e contínuo, de forma a perceber se os indicadores selecionados eram atingidos com facilidade por todos os alunos ou não, bem como permitiu seguir a evolução de cada aluno, em particular, e registar o seu progresso, retrocesso, as suas dificuldades e potencialidades, através das grelhas de verificação (Noizet & Caverni, 1985), para assim, na intervenção seguinte, poder trabalhar desenvolvendo competências na turma, até então não desenvolvidas, aproveitando as potencialidades com vista à promoção de um ensino dinâmico.

A avaliação apoiou-se em instrumentos como grelhas de observação direta, o caderno de observações pontuais sobre cada aluno, uma espécie de avaliação qualitativa sobre cada

criança e, por vezes, utilizámos os diários de grupo preconizados pelo Movimento Escola Moderna.

1.2.2. A reflexão na e sobre a ação educativa

A prática educativa permite aos formandos-futuros professores desenvolverem algumas competências ao nível da reflexão nos momentos de planificação, intervenção e avaliação. Só assumindo um carácter reflexivo, os docentes conseguem ser agentes do seu próprio desenvolvimento profissional. Para que isto aconteça é necessário uma reflexão constante sobre a sua prática, as teorias e crenças que possuem e a sua personalidade (Nunes, 2000), ou seja, o seu “modo próprio de ver, sentir, pensar e agir” (Couceiro, 1998, p. 53, como citado em Nunes, 2000, p. 8). Desta forma, o professor não pode ser visto apenas como um profissional técnico mas como um profissional reflexivo (García, 1992). Neste sentido, Zeichner (1993) define a reflexão como “um processo que ocorre antes e depois da acção e, em certa medida, durante a acção, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas in loco” (p. 20). Com esta citação percebe-se que a reflexão é de extrema importância para o professor e ocorre num determinado contexto, pois o contexto é que determina a solução que o professor dá ao problema. Assim, o professor pode pensar no que aconteceu e como solucionou, numa perspetiva retrospectiva ou numa perspetiva prospetiva, no sentido de uma reflexão sobre a ação e para a ação. O facto de o docente ser reflexivo durante a ação permite-lhe individualizar o ensino, ou seja, o professor esforça-se por ir ao encontro do aluno, facilitando-lhe o processo de aprendizagem (Shön, 1992).

A avaliação das aprendizagens dos alunos e a avaliação do desempenho dos professores contribui, fortemente, para uma prática reflexiva dos docentes, na e sobre a sua ação. Estes tipos de avaliações permitem que possa existir uma melhoria na qualidade da educação e do ensino. O professor, ao refletir sobre a ação, torna-se um investigador na sala de aula, pois através das reflexões ele poderá responder às necessidades dos alunos com maior eficácia (Gómez, 1992). Tendo o professor uma prática reflexiva, isto permite-lhe maior gestão do currículo escolar e, conseqüentemente, uma maior autonomia na escolha das estratégias que irá utilizar em sala de aula (Nunes, 2000).

Uma prática reflexiva pressupõe do profissional três atitudes: “a) abertura de espírito; b) responsabilidade; c) sinceridade” (Dewey referido por Zeichner, 1993, p. 18). No que res-

peita à abertura de espírito, cabe ao professor ser capaz de ouvir os outros, mesmo que tenha uma opinião divergente. Relativamente à responsabilidade, isto significa que o docente deve ter sempre presente as consequências negativas ou positivas da sua ação. Por fim, em relação a estas atitudes, deverá ser sempre sincero, para, de certa forma, poder aprender com a sua ação e ser responsável pelo seu desenvolvimento profissional. Neste sentido, todo o estágio desenvolvido teve sempre em conta estes aspetos com vista a melhorar sempre, e cada vez mais, a nossa ação. Nóvoa (1992) defende que a formação de professores deve estimular os professores para uma perspetiva crítico-reflexiva, dotando-lhes de meios para um pensamento autónomo, sendo que isto implica um grande investimento pessoal, com a finalidade de uma identidade profissional.

Algumas estratégias que ajudam o professor reflexivo na sua reflexão e que utilizámos no nosso estágio foram a autoavaliação do nosso desempenho, que no nosso caso, fazíamos após cada dia de intervenção bem como no final de cada sequência didática; ter em conta a avaliação e reflexão das aprendizagens desenvolvidas pelas crianças e também uma análise ao diário de bordo pessoal. Todas estas estratégias ajudam os docentes a documentarem as suas práticas, evidenciando experiências, pensamentos e ações.

Em suma, um ensino reflexivo requer que o professor possua determinadas destrezas cognitivas e metacognitivas e uma predisposição pessoal (García, 1992). Além disso, para desenvolver uma prática eficaz necessita de integrar o contexto institucional (Shön, 1992).

Assim, o docente deverá ser reflexivo nas suas práticas como também deverá refletir sobre os documentos que norteiam a sua ação educativa, de modo a realizar as suas práticas de forma consciente, tendo sempre em conta os princípios da educação básica.

2. O currículo na educação básica: princípios e orientações

A definição/palavra de currículo é polissémica, uma vez que pode atingir variados significados, dependendo do âmbito em que é tratado. As questões ligadas ao currículo como área de investigação surgiram verdadeiramente no início do século XX, com trabalhos pioneiros de F. Bobbitt, onde defende que “o currículo é simplesmente uma mecânica [e] uma actividade burocrática” (Silva, 2000, pp. 20-21).

Aquando do início do “Projecto Escola Cultural”, proposto por Manuel Ferreira Patrício à Comissão de Reforma do Sistema Educativo, os críticos defendiam que “por currículo se deve entender apenas o conjunto das matérias disciplinares e interdisciplinares, com os seus

programas próprios, suas metodologias próprias, seus esquemas de avaliação próprios, superiormente determinados” (Patrício, 2009, p. 15). Por outro lado, os adeptos do projeto defendiam que o currículo devia “compreender todo o conjunto de experiências educativas que se vivem na escola e que contemplam, em particular, as actividades ditas extracurriculares” (*ibidem* p. 15). Roldão (2000) explicita currículo de uma forma mais abrangente, que não deixa de ser cruzável com as ideias defendidas anteriormente. Assim, a autora define que “o conjunto das aprendizagens pretendidas consideradas necessárias num dado contexto e tempo constitui o currículo (Roldão, 1999; 2000) e para um dado currículo é forçoso conceber um programa, uma sequência, uma estrutura...” (Roldão, 1999; Roldão, 2003b, p. 28).

De acordo com o Dicionário de Filosofia da Educação, a palavra “*curriculum* deriva do verbo latino *currere*, que significa «correr»” (Medeiros, 2007, p. 70). Com esta definição podemos considerar que o currículo é dinâmico e ativo, por outro lado é uma atividade permanente, que necessita ser desenvolvida ao longo da vida do ser humano. Desta forma, o currículo surge como um dos maiores temas da Filosofia da Educação e do Currículo (Medeiros, 2007). Esta ideia surge uma vez que aquele exige reflexão, quer integrada, quer integradora, sendo capaz de se fazer e refazer de acordo com as diferentes circunstâncias temporais.

Existem alguns tipos de currículo, o *Curriculum Vitae* e o Currículo Escolar. No que respeita ao *Curriculum Vitae*, este corresponde ao percurso de vida de uma pessoa, onde estão implicadas decisões e escolhas (Medeiros, 2007). Relativamente ao *Currículo Escolar* este refere-se às aprendizagens, objetivos e conteúdos da ação educativa dos agentes educativos bem como a sua instrumentalização didática (Carvalho, 2000). Nesta linha de ideias, o docente torna-se um agente ativo do currículo, pois ele pode moldá-lo de acordo com a sua cultura profissional e as necessidades do meio e/ou dos alunos (Matos, 2001).

Ribeiro (1996) distingue entre currículo formal, informal e oculto. O **formal** corresponde ao plano de estudos (objetivos, conteúdos e atividades), que tem o intuito de promover aprendizagens explícitas nos alunos. Por sua vez, o currículo **informal** diz respeito às aprendizagens que os alunos fazem de forma implícita. O **oculto** refere-se aos aspetos do ambiente escolar que, não estando explícitos no currículo formal, contribuem para o desenvolvimento de aprendizagens sociais e pessoais por parte dos alunos.

Associados ao currículo surgem, de entre muitos outros, os termos diferenciação, integração, flexibilização e adequação. A **diferenciação curricular** surgiu com novas perspetivas nas décadas de 80 e 90 do século XX, tratando-se de uma opção sociopolítica e pedagógica, de forma a poder responder aos problemas atuais da escola (Roldão, 2003a). A diferenciação tem assumido uma grande variedade de dimensões, quer a nível político, quer a nível or-

organizacional e pedagógico-curricular (Roldão, 2003a). No que se refere ao **nível político**, pretende-se uma “diferenciação na organização do Sistema e das escolas” (Roldão, 2003a, p. 22) com a criação de escolas profissionais e/ou currículos profissionalizantes ou de especialização técnica. No que concerne ao **nível organizacional**, aspira-se a uma “diferenciação dos patamares de exigência dentro do mesmo currículo escolar” (*ibidem*), isto é, a criação de currículos alternativos no EB ou a modificação de práticas curriculares de caráter mais prático. Por fim, ao **nível pedagógico-curricular**, ambiciona-se uma “diferenciação de estratégias, percursos e modos de organização do trabalho de ensinar e aprender face a aprendizagens comuns” (*ibidem*). Isto significa que os docentes e as escolas devem assumir o currículo como instrumento, campo de trabalho, objeto de estudo para, deste modo, poderem produzir conhecimento e ação.

A **integração curricular** contribui para uma educação democrática e participada (Beane, 2005). O mesmo autor refere que a integração curricular pode ser vista tendo em conta quatro dimensões: a integração de experiências, a integração social, a integração de conhecimentos e a integração como conceção curricular. Desta forma, a **integração de experiências** refere-se às ideias que os indivíduos têm sobre si, ou seja, as suas percepções, crenças e valores alicerçados a partir de experiências vividas. Na integração de experiências, os profissionais da educação, por vezes, tentam simplificar os conhecimentos, de modo a estes se tornarem mais acessíveis aos alunos. Quanto mais contextualizados estes estiverem, mais facilmente os alunos se identificam com eles, tornando a aprendizagem significativa:

cuanto más significativo es un suceso, cuanto más se processe en profundidad y detalle, cuanto más contextualizado esté, y cuanto más enraizado en los conocimientos culturales, históricos, metacognitivos y personales, más fácilmente se comprende, se aprende y se recuerda (McKeachien & Berliner, 1990, p. 511, como citado em Beane, 2005, p. 25).

A **integração social** corresponde a um currículo organizado por temas pessoais e sociais, envolvendo a participação quer dos alunos, quer dos professores, permitindo uma integração de conhecimentos e práticas letivas colaborativas e democráticas (Beane, 2005).

A **integração de conhecimentos** está associada à resolução de problemas, isto é, perante um problema utilizam-se todos os conhecimentos que já possuem a fim de solucionar a situação (Beane, 2005). Todos os conhecimentos utilizados de forma integrada e contextualizada permitem aos alunos maior compreensão, promovendo a interdisciplinaridade. Assim sendo, “las investigaciones aportan cada vez más pruebas que indican que tal “contextualiza-

ción” del conocimiento lo hace más accesible, en especial cuando esos contextos están vinculados a las experiencias vitales de los jóvenes” (Beane, 2005, p. 28).

A **integração como conceção curricular** refere-se ao facto de os alunos participarem na planificação curricular com as suas experiências, concebendo-se um currículo mais contextualizado e significativo (Beane, 2005).

A **flexibilização do currículo** permite aos docentes e à escola a possibilidade de “organizar as aprendizagens de forma aberta” (Roldão, 1999, p. 54). Para tal, será necessário atender a duas dimensões “a clareza e delimitação das aprendizagens pretendidas e a possibilidade de organizar de forma flexível a estrutura, a sequência e os processos que a elas conduzem” (*ibidem*). Um currículo flexível permite maior autonomia das escolas e, conseqüentemente, dos docentes.

A **adequação curricular** relaciona-se mais estritamente com os alunos. Neste sentido, o docente deve: a) atender às características psicológicas das crianças; b) adequar o seu discurso ao interlocutor; c) adequar as metodologias aos interesses primordiais dos alunos (Roldão, 1999). Saber adequar o currículo é sobretudo colocarmo-nos no lugar do outro (do aluno), compreendendo todos os seus mecanismos “cognitivos, culturais, afectivos” (*ibidem*, p. 43). Só assim será possível respeitar um dos princípios da educação básica que é o de promover junto dos alunos aprendizagens significativas. No entanto, a adequação do currículo aos alunos só deverá ser realizada para ampliar os conhecimentos daqueles e não para os restringir (Roldão, 1999), isto é, a partir dos interesses dos alunos poder alargar os campos de análise e de estudo dos mesmos.

Em síntese, para adequar, diferenciar, flexibilizar e integrar as aprendizagens do currículo é necessário saber geri-lo da melhor forma. Isto é um processo que implica várias dimensões: a análise, a decisão, a concretização da decisão, a avaliação desta mesma decisão e a prossecução, reorientação ou abandono da decisão tomada. Desta forma, “o currículo deve desempenhar um certo papel como guia do ensino” (Machado & Gonçalves, 1991, p. 54), ou seja, não deve ser o modelo de ensino, pois cabe à escola e aos docentes o poder de decisão sobre a melhor forma de desenvolver os conhecimentos implícitos no currículo.

Associado ao currículo, surgem os **princípios da educação básica** sobre os quais os professores devem orientar a sua ação educativa em sala de aula. Estes princípios dizem respeito às diferentes aprendizagens que compete aos alunos desenvolver: as aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras.

De acordo com a Organização Curricular e Programas do Ensino Básico do 1.º ciclo (OCPEB) as **aprendizagens ativas** preveem estimular nos alunos descobertas, novos saberes

e um desafio permanente em torno da aprendizagem; as **aprendizagens significativas** têm em conta a história pessoal de cada aluno, as vivências dos mesmos dentro e fora da escola e vão ao encontro das necessidades e interesses de cada criança; as **aprendizagens diversificadas** aspiram a utilização de recursos, técnicas, métodos e materiais diversos, para transmitir os conteúdos. Além disso, preveem “diversificar as modalidades do trabalho escolar e as formas de comunicação e de troca dos conhecimentos adquiridos” (p. 24); as **aprendizagens integradas** sucedem das realidades e aprendizagens vivenciadas de cada aluno e permitem os alunos recriarem e integrarem as novas descobertas nos saberes anteriormente adquiridos; as **aprendizagens socializadoras** “garantem a formação moral e crítica na apropriação dos saberes e no desenvolvimento das concepções científicas” (p. 24). Estas aprendizagens contribuem para a criação de hábitos de interajuda, partilha cultural e de informação.

Todos estes princípios orientadores da educação básica integram-se quer, ao nível do pré-escolar quer, ainda ao nível do 1.º ciclo do EB. Cabe aos docentes ter em conta o ritmo de aprendizagem de cada aluno, as suas diferenças culturais e individuais, a promoção de iniciativa nas responsabilidades da escola, por parte dos alunos, entre outros aspetos, com o intuito de criar um clima e um espaço de aprendizagem favorável à aprendizagem de todos.

Há ainda a salientar que para orientar e suportar as práticas educativas, em ambos os estágios, foi necessário recorrer a outros documentos legais nacionais quer, no pré-escolar quer, no 1.º ciclo do EB, de forma a poder planificar as aulas, os quais passamos a explicitar na próxima secção.

2.1. O currículo na educação pré-escolar

A educação pré-escolar é um nível educativo que se distingue dos outros níveis de ensino. Este tem características muito específicas que dizem respeito à iniciação da educação formal das crianças baseada em orientações curriculares específicas.

São documentos norteadores da educação pré-escolar as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) publicadas em Setembro de 1997 (Despacho nº 5220/97) e aprovadas na Região Autónoma dos Açores pela Portaria n.º 1/2002 bem como as metas de aprendizagem (2010) formuladas para cada área de conteúdo.

As OCEPE são um conjunto de princípios para apoiar os educadores na sua prática pedagógica com vista ao desenvolvimento de uma educação de qualidade para as crianças. Neste sentido têm por base os seguintes fundamentos: “i) o desenvolvimento e aprendizagem

como vertentes indissociáveis; ii) o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo; iii) a construção articulada do saber; iv) a exigência de dar resposta a todas as crianças” (ME, 1997, p. 14). Neste âmbito, o educador deverá ter em conta também “os objectivos gerais da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar; a organização do ambiente educativo; as áreas de conteúdo; a continuidade educativa; a intencionalidade educativa” (*ibidem*).

No seguimento desta linha de ideias e de acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 4/97, de 10 de fevereiro), os objetivos pedagógicos gerais da educação pré-escolar são:

- a) promover o desenvolvimento pessoal 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 da aprendizagem;
- d) estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo 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 inadaptações, deficiências ou precocidade 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.

Estes objetivos pretendem que a educação pré-escolar respeite os princípios da igualdade de oportunidades para todas as crianças, contribuindo para uma educação cada vez mais inclusiva. Para que tal aconteça, a intervenção do educador passa pela observação, planeamento, ação, avaliação, comunicação e articulação (Despacho nº 5220/97).

As orientações apresentam-se organizadas por áreas de conteúdo, que favorecem uma perspetiva globalizante no que se refere aos conteúdos transversais conducentes às diferentes aprendizagens. Designam-se, pois, por Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área de Conhecimento do Mundo.

No que concerne à Área de Formação Pessoal e Social, esta “é considerada uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos

alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, (...) [assumindo-se ainda] como uma área integradora que se enquadra e dá suporte a todas as outras” (ME, 1997, p. 51).

No que respeita à Área de Expressão e Comunicação, esta “engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem” (ME, 1997, p. 56). Esta área abarca o domínio das expressões (motora, dramática, plástica e musical), o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, domínio sobre o qual incide a problemática deste relatório, as novas tecnologias e o domínio da matemática. De acordo com as OCEPE, os diversos domínios desta área devem “estar intimamente relacionados, porque todos eles se referem à aquisição e à aprendizagem de códigos que são meios de relação com os outros, de recolha de informação e de sensibilização estética, indispensáveis para a criança representar o seu mundo interior e o mundo que a rodeia” (*ibidem*, p. 56).

Por fim, a Área de Conhecimento do Mundo “enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê” (ME, 1997, p. 79). Assim sendo, esta área permite à criança uma sensibilização às ciências, conhecer-se a si própria, o seu meio próximo, outros meios e culturas.

Em 2006, as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar foram assumidas pela (Portaria n.º 1/2002, de 3 de janeiro) na Região Autónoma dos Açores (RAA) com a finalidade da “organização da componente educativa que se desenvolve no âmbito do Projecto Educativo e do Plano Anual de Actividades da Unidade Orgânica/Instituição onde a valência de Jardim de Infância se insere” (SRE, 2006, p. 3).

Em 2008, foi criado na RAA um documento que tem por título *Educação Pré-Escolar e Avaliação*, que visa “clarificar as necessidades de informação subsistentes e apresentar algumas propostas de procedimentos que se consideram importantes implementar” (SRE, 2008, p. 3). Deste modo, torna-se um documento no qual os educadores que trabalham na RAA têm o dever de conhecer, pois neste se enunciam conceitos básicos sobre o que é avaliação no pré-escolar e como deve ser realizada. Este documento considera que a avaliação facilita e continuidade educativa. Ao educador cabe formalizar a avaliação em registos estruturados a partir dos processos e experiências desenvolvidas na sala de atividades, adotar estratégias de avaliação que fundamentem o desenvolvimento curricular e o processo de ensino-aprendizagem e comunicar, de forma sintética, a informação globalizante sobre a criança.

Na educação pré-escolar pretende-se que a avaliação seja formativa com a sua vertente de diagnóstico. Este tipo de avaliação está atenta à experiência de cada criança e à sua indivi-

dualidade, da sua família e da sua cultura. Por outras palavras, esta avaliação avalia os produtos depois de avaliar os contextos e os processos.

Deste modo e de acordo com a circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011 podemos considerar como dimensões fundamentais para avaliar o progresso das aprendizagens das crianças: a) as áreas de conteúdo (OCEPE); b) os domínios previstos nas Metas de Aprendizagem; c) outras específicas estabelecidas no projeto educativo e/ou projeto curricular de grupo e no Processo Educativo Individual. Sendo o ambiente educativo promotor das aprendizagens da criança, o educador deve ainda avaliar: i) a organização do espaço, dos materiais e dos recursos educativos; ii) a diversidade e qualidade dos materiais e recursos educativos; iii) a organização do tempo; iv) as interações do adulto com a criança e entre crianças; v) o envolvimento parental; vi) as condições de segurança, de acompanhamento e bem-estar das crianças.

De acordo com as suas conceções e opções pedagógicas, cada educador utiliza técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados, tais como: a) observação; b) entrevistas; c) abordagens narrativas; d) fotografias; e) gravações áudio e vídeo; f) registos de autoavaliação; g) portefólios construídos com as crianças; h) questionários a crianças, pais ou outros parceiros educativos, entre outros;

Ainda na RAA, o Currículo Regional da Educação Básica (CREB), que surgiu em 2011, expõe competências-chave a serem desenvolvidas na educação pré-escolar com a finalidade de permitirem “a progressão e articulação das diferentes aprendizagens” (Alonso, Sousa, Gonçalves, Medeiros, & Carvalhinho, 2011, p.14). Para além disso estas competências-chave desenvolvem-se de acordo com os fundamentos em que assentam as OCEPE (1997):

- considerar o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis;
- partir do que a criança já sabe e é capaz, como base de novas aprendizagens;
- alicerçar-se num trabalho pedagógico diferenciado, centrado na cooperação e desenvolvimento no grupo, de modo a dar resposta a todas as crianças;
- promover uma construção integrada do saber, em que as diferentes áreas contribuem de forma interligada para as várias competências-chave (Alonso, Sousa, Gonçalves, Medeiros, & Carvalhinho, 2011, p. 40).

Outro documento orientador da educação pré-escolar são as metas de aprendizagem (2010). Estas são um documento útil aos educadores de infância, na medida em que poderão ter, de forma mais criteriosa, discriminadas todas as aprendizagens fundamentais que as crianças devem adquirir para a continuidade do seu percurso educativo. As metas estão definidas para cada área de conteúdo e, conseqüentemente, para cada domínio de acordo com as

OCEPE, porém acrescentam a Dança e as Tecnologias de Informação e Comunicação. Assim sendo, as metas de aprendizagens têm um caráter importante no pré-escolar, pois servem de orientação aos educadores de infância no que respeita à seleção de estratégias de ensino bem como à avaliação dos resultados das aprendizagens.

2.2. O currículo no 1.º ciclo do ensino básico

Ao longo da história da educação em Portugal o 1.º ciclo do EB sofreu alterações de acordo com a época. Desta forma, após o 25 de abril de 1974, a educação teve maior abertura e ocorreram muitas alterações de ordem qualitativa. Assim sendo, em 1986 criou-se a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), que determinou, em primeiro lugar, que o Ensino Básico seria gratuito e obrigatório, durante nove anos de escolaridade, a toda a população¹.

Desta forma, definiu-se um conjunto de objetivos primordiais a atingir no 1.º ciclo do EB, de modo a darem resposta à finalidade máxima a que a Lei se propunha. De entre os objetivos pretende-se assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses promovendo-se a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social; uma formação que deverá ser equilibrada, promotora de um desenvolvimento físico e motor valorizando a educação artística e estimulando as aptidões dos alunos; proporcionando a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda. Além disso, deverá “proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho”; “fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional”; desenvolver o conhecimento pelos valores culturais nacionais, proporcionando-se uma maturidade cívica, a aquisição de atitudes autónomas, tendo em conta as “crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais” criando-se condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades; “fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos”; “proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral” e

¹Ao longo dos anos, existiram algumas alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo constando nas seguintes Leis: Lei n.º 115/97, de 19 de setembro; Lei n.º 49/2005, de 31 de agosto e Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, as duas primeiras dizem respeito a alterações no ensino superior, contudo a terceira altera a escolaridade obrigatória para doze anos e prevê obrigatoriedade da frequência das crianças de cinco anos, no pré-escolar.

“criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos” (Artigo 7.º da Lei n.º 46/86 — Lei de Bases do Sistema Educativo).

A Lei de Bases do Sistema Educativo assumiu então como objetivos específicos do 1.º ciclo do EB “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (LBSE artigo n.º 8).

Os principais documentos norteadores da prática educativa no 1.º ciclo do EB são a Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo (2004), e alguns dos programas disciplinares reformulados relativamente aos constantes naquele documento, entretanto revogados, nomeadamente, o programa de Matemática e o de Português. Outro documento importante divulgado mais recentemente são as metas de aprendizagem (2010) atualmente alteradas pelo despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril para metas curriculares. A nível regional existe, ainda, o Referencial Curricular para a Educação Básica (2011) e o Referencial para a Área de Formação Pessoal e Social e para a Área Curricular Não Disciplinar de Cidadania (2010).

Desta forma e de acordo com Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, o 1.º ciclo do EB é composto pelas seguintes áreas disciplinares de frequência obrigatória: Matemática, Português, Estudo do Meio e Expressões (artísticas e Físico-Motora) e pelas áreas não disciplinares de Projeto, Estudo Acompanhado e Educação para a Cidadania, sendo que estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação com as áreas disciplinares, integrando-se ainda, as Tecnologias de Informação e Comunicação. Na RAA, de acordo com o Decreto Legislativo Regional n.º 21/2010/A, a área de Cidadania foi formada obrigatória constituindo

um espaço curricular privilegiado para o desenvolvimento da formação pessoal e social e da consciência cívica dos alunos como elementos fundamentais no processo de formação de cidadãos responsáveis, participativos e críticos, a partir de um conjunto de temáticas e de orientações curriculares adequadas (artigo n.º4, capítulo 5 alínea a).

No entanto também deve ser interligada com as outras áreas disciplinares. Outro documento do qual os educadores e professores do 1.º ciclo seguem é o Referencial de Formação Pessoal e Social e de Cidadania (2010). Este contém as orientações básicas para a lecionação da área de conteúdo de Formação Pessoal e Social, no pré-escolar e, para a área curricular não disciplinar de Cidadania, no 1.º ciclo do EB. Neste documento estão explicitados os conteúdos que os alunos devem aprender de acordo com o ano de escolaridade em que se encontram. As dimensões consideradas, neste referencial são: a pessoa como agente ético-moral, educação para

os direitos humanos, educação para a saúde, educação ambiental, educação para a segurança, educação para o consumo, educação para a sociedade de informação, educação para a preservação do património histórico-cultural, educação para o empreendedorismo, questões éticas da atualidade e integração das TIC.

Por fim, o currículo do 1.º ciclo do EB incluiu também a iniciação a uma língua estrangeira, (Decreto Legislativo Regional n.º 21/2010/A) “de modo a proporcionar aos alunos o domínio da língua, num crescendo de apropriação e fluência, com ênfase na sua expressão oral e segundo orientações curriculares aprovadas por portaria do membro do Governo Regional com competência em matéria de educação” (artigo n.º 6 alínea, n.º1).

O documento referente à Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo (2004) está estruturado com os diferentes programas para o 1.º ciclo do EB. Cada um destes programas contém os princípios orientadores, os objetivos gerais e os blocos de aprendizagem onde se integram os conteúdos do programa relativos a cada área disciplinar, nomeadamente as áreas das expressões e o estudo do meio.

No que se refere ao programa de Matemática (2007), este organiza-se tendo em conta as finalidades, os objetivos gerais, os temas matemáticos e as capacidades transversais, as orientações metodológicas gerais, a gestão curricular e a avaliação para o ensino da Matemática. Para cada tópico são apresentados o propósito principal de ensino, os objetivos gerais de aprendizagem, as indicações metodológicas e os objetivos específicos. Todo o programa desenvolve-se ao longo de quatro eixos fundamentais os ‘números e operações’, o ‘pensamento algébrico’, o ‘pensamento geométrico’ e o ‘trabalho com dados’.

No que concerne ao programa de Português (2009), este apresenta a organização programática do 1.º ciclo, nomeadamente a caracterização do mesmo, os resultados esperados e os descritores de desempenho num quadro juntamente com os conteúdos. É de referir que este programa está organizado em resultados esperados coincidentes para o 1.º e 2.º anos de escolaridade e para o 3.º e 4.º anos de escolaridade. Neste sentido, o professor tem liberdade de movimentos, permitindo-lhe interagir com os conteúdos enunciados no programa, de acordo com a turma e os alunos concretos. Os grandes eixos de atuação deste programa são ‘a experiência humana’, a ‘comunicação linguística’, o ‘conhecimento linguístico’ e o ‘conhecimento translinguístico’. Estes assentam em quatro domínios fundamentais, a expressão oral, a compreensão oral, a leitura, a escrita e o conhecimento explícito da língua. Por sua vez os conteúdos são descritivos e ativam as competências metalinguísticas, meta-textuais e meta-discursivas.

Outro documento que orienta a prática pedagógica dos professores do 1.º ciclo, na RAA, é o Referencial Curricular para a Educação Básica (CREB). Este define-se conforme o que se encontra no Decreto Legislativo Regional n.º 21/2010/A, artigo 2.º, como

o conjunto de competências a desenvolver pelos alunos que frequentam o Sistema educativo regional ao longo da educação básica, o desenho curricular, as orientações metodológicas, os possíveis contributos das diferentes áreas curriculares para a abordagem da açorianidade e as orientações para a avaliação das competências e aprendizagens dos alunos.

Há ainda a salientar que o documento em questão obedece às linhas orientadoras do currículo nacional, mas com uma abordagem mais significativa. Nesta linha de ideias, o CREB “procura criar condições para uma maior qualidade do processo de ensino e de aprendizagem e para a consequente melhoria dos resultados escolares dos alunos, nomeadamente através da adequação dos desenhos curriculares às necessidades do Sistema educativo regional” (Decreto Legislativo Regional n.º 21/2010/A, artigo n.º 2).

O CREB organiza-se de acordo com oito competências-chave em: Línguas, Matemática, Científica e Tecnológica, Cultural e Artística, Digital, Físico-Motora, de Autonomia e Gestão da Aprendizagem e, Social e de Cidadania. Estas competências devem contribuir de forma inter-relacionada para o desenvolvimento das diferentes áreas curriculares, reforçando as dimensões da açorianidade, ou seja, ao modo de ser açoriano e à sua relação com o mundo, marcada pela geografia e história e do desenvolvimento sustentável, reconhecido como imprescindível à promoção da cidadania democrática, assumindo especificidades que exigem respostas curriculares sensíveis à identidade regional, esperando-se dos alunos uma participação “mais esclarecida, autónoma e adequada em diferentes contextos de vida e de aprendizagem” (Alonso, Sousa, Gonçalves, Medeiros, & Carvalhinho, 2011, p. 6).

Para finalizar, outro dos documentos essenciais ao professor são as metas de aprendizagem para o 1º ciclo do EB iniciadas em 2010. No entanto, em 2012, foram reformuladas para metas curriculares de Português e de Matemática, pelo despacho nº 5306/2012, de 18 de abril.

As metas de aprendizagem (2010) para o 1.º ciclo do EB encontram-se divididas em quatro áreas: Expressões Artísticas (Musical, Dramática, Plástica e Dança), Expressão e Educação Físico Motora, Estudo do Meio e Tecnologias da Informação e Comunicação. É importante referir que as diferentes áreas das metas de aprendizagem não correspondem exatamente às disciplinas que constituem o 1.º ciclo do EB. Para o 1.º ciclo, nomeadamente, para as metas

de aprendizagem das Expressões Artísticas (Musical, Dramática, Plástica e Dança), da Expressão e Educação Físico Motora, do Estudo do Meio e das Tecnologias da Informação e Comunicação existem metas intermédias, referentes ao 2.º ano de escolaridade, metas intermédias até ao 4.º ano de escolaridade e metas finais, referentes ao 4.º ano de escolaridade. Por conseguinte, para as disciplinas de Matemática e Português existem metas curriculares (2012), que se encontram divididas por anos escolares, designadamente, 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos. Considera-se assim de grande importância para a qualidade do ensino e da aprendizagem que os professores e educadores de cada nível educativo analisem as metas que antecedem e as que dão continuidade à aprendizagem dos alunos num dado momento, tendo em conta, respetivamente, os níveis anteriores e seguintes àquele em que trabalham.

As metas curriculares de Matemática para o 1.º ciclo encontram-se divididas pelos diversos eixos em que se enquadra o programa de Matemática. Estas assumem grande importância para o professor, pois apresentam-se muito objetivas e pormenorizadas, fazendo que o docente consiga orientar ainda melhor as aprendizagens a desenvolver nos alunos, concentrando-se no que é essencial.

Para terminar, as metas curriculares de Português para o 1.º ciclo do EB compreendem quatro domínios (Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática). Estas metas curriculares tornam-se fulcrais, porque constituem referências para o ensino do Português e para a avaliação interna e externa da disciplina.

Através da análise aos documentos norteadores das instituições de ensino onde realizámos a prática educativa, rapidamente verificámos que a área de Expressão e Comunicação, nomeadamente o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, no pré-escolar, era onde as crianças apresentavam maiores dificuldades. No que respeita ao 1.º ciclo do EB, a disciplina de Língua Portuguesa era uma das áreas que, a maioria dos alunos, apresentava maiores lacunas. Assim, propusemo-nos a desenvolver estas áreas através de experiências de aprendizagem diversificadas com o auxílio a recursos didáticos que motivassem a atenção e a aprendizagem dos alunos.

Síntese

Neste primeiro capítulo procedeu-se a um enquadramento das questões de revisão de literatura que se encontram diretamente relacionadas com a formação inicial de professores, incluindo estágio pedagógico, no âmbito da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do EB.

Apresentou-se os dois níveis de ensino em que se desenrolou o estágio pedagógico e os documentos que apoiaram o desenvolvimento do mesmo.

O capítulo seguinte apresentará as conceções teóricas ligadas ao desenvolvimento da problemática em estudo neste relatório.

CAPÍTULO II

A aprendizagem da linguagem oral e escrita no pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino e potencialidades dos recursos didáticos

Introdução

Neste segundo capítulo faz-se alusão ao objeto de estudo deste trabalho. Neste contexto, primeiramente, abordam-se questões relacionadas com o desenvolvimento e aprendizagem da linguagem oral, ou seja, as perspectivas teóricas subjacentes a esta problemática bem como questões didáticas acerca do papel das estratégias e recursos didáticos para promover a aprendizagem da linguagem oral. Posteriormente, analisam-se as questões teóricas relativas à aprendizagem da linguagem escrita, de acordo com diversos autores bem como com a legislação nacional sobre a problemática. Por fim, realça-se o papel das crianças, do educador e do professor no desenvolvimento desta aprendizagem bem como o contributo dos recursos didáticos para a aprendizagem da linguagem escrita.

1. Importância da língua para o desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico

Nesta primeira parte deste capítulo iremos focalizar-nos na aprendizagem da linguagem oral, quer no pré-escolar, quer no 1.º ciclo do EB. Aparentemente estes conceitos surgem associados, contudo há que distingui-los quando nos referimos à aprendizagem da língua. Assim sendo, há diferença entre os termos aquisição e aprendizagem da linguagem. A aquisição da linguagem diz respeito “ao processo de assimilação natural, intuitivo, subconsciente, fruto de interação em situações reais de convívio humano em ambientes da língua” (Schütz, 2012). Desta forma, podemos dizer que a aquisição da linguagem começa desde muito cedo na vida de cada criança, sendo considerada, por alguns investigadores um “comportamento que a criança adquire, constituindo para ela um sistema de hábitos” (Lamas, 2000, p. 34). Neste sentido trata-se de um comportamento verbal, que é imprescindível para a sua expressão. De acordo com esta perspectiva, a criança desenvolve, durante a aquisição da linguagem, a familiaridade com as características fonéticas da língua, a sua estruturação e o seu vocabulário, que lhe irão permitir comunicar oralmente com os seus pares (Schütz, 2012).

Em contrapartida, a aprendizagem da linguagem refere-se ao “estudo consciente da gramática [e] exige o estudo sobre a língua em uso” (Sobroza, s.d., p. 3). Sim-Sim (2002) acrescenta que este estudo consciente é “obtido através do ensino – não forçosamente ministrado por um professor – que contempla a explicação e análise por parte de quem ensina e um certo nível de metaconhecimento por parte de quem aprende” (p. 201). Assim, a criança deixa

de ser apenas um falante da língua, passa a ser também um aprendiz, pois vai adquirir os conhecimentos necessários ao funcionamento da língua (Sobroza, s.d.). Durante o processo de aprendizagem há uma associação de conhecimentos que depois relacionam-se de forma transversal à vida de cada criança (Lamas, 2000). Podemos acrescentar que a aprendizagem pode ser entendida como a “verdadeira construção em que o sujeito é mobilizado de um modo activo e por inteiro num verdadeiro projecto de construção de conhecimento e de personalidade” (Tavares, 1998, p. 1339), ou seja, é pela aprendizagem que a criança tem maior consciência do conhecimento e, por isso, desenvolverá as capacidades metalinguísticas.

Neste contexto, a educação pré-escolar tem por objetivo estimular a curiosidade da criança pela aprendizagem e desenvolver os seus interesses e competências através de ambientes ricos de oportunidades, de experiências e integradores (Zabalza, 1992; Oliveira & Pereira, 2008), uma tarefa prosseguida no 1.º ciclo do EB.

No que se refere à aprendizagem da Língua Portuguesa esta é transversal ao currículo e indissociável das diferentes áreas do saber, facilitando a aprendizagem por parte dos alunos. Por isso, o Novo Programa de Português do Ensino Básico realça que é fundamental que todos os professores, seja qual for a sua área disciplinar, sejam sensíveis e responsáveis "no sentido de cultivarem uma relação com a língua que seja norteada pelo rigor e pela exigência de correção linguística em todo o momento e em qualquer circunstância do processo de ensino e de aprendizagem" (Reis, 2009, p. 6).

Cabe, pois, a todos os educadores e professores dos diferentes ciclos de ensino o desenvolvimento de aprendizagens no domínio da Língua Portuguesa, ao nível da compreensão e expressão oral, leitura e escrita, levando os alunos a compreender e produzir discursos orais com diferentes finalidades, a participar em formas organizadas de expressão, respeitando papéis específicos, a recriar pequenos textos em diferentes suportes/formas de expressão, dominando regras básicas de escrita, de forma a expressarem os seus sentimentos e conhecimentos e a apreenderem as funções e intencionalidades comunicativas de diferentes textos, sejam estes orais ou escritos (Reis, 2009).

Pinto (s.d.), citada por Sá & Veiga, (2010), salienta que

o 1.º ciclo do EB e em seguida os níveis subsequentes nas disciplinas curriculares de Língua Portuguesa e Português deveriam insistir no bom domínio da língua/linguagem, enquanto actividade que é condição necessária para a elaboração do pensamento, para o desenvolvimento do raciocínio e enfim para o sucesso em todas as disciplinas, incluindo evidentemente também as de ciências (...) (p.40).

1.1. A aprendizagem da linguagem oral na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico

O processo de aprendizagem da linguagem oral deve ter o seu início na educação pré-escolar. De acordo com Sim-Sim (2008), “são inquestionáveis o papel e a importância da linguagem como capacidade e veículo de comunicação e de acesso ao conhecimento sobre o mundo e sobre a vida pessoal e social” (p.7). Isto significa que cabe ao jardim-de-infância criar ambientes estimuladores de comunicação, uma vez que este se constitui como um contexto privilegiado para o desenvolvimento de capacidades comunicativas e linguísticas necessárias para o sucesso nas aprendizagens futuras, quer de ordem académica, quer de ordem pessoal e social.

Neste sentido, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar salientam que as crianças em idade pré-escolar devem contactar com diferentes funções do código oral e escrito, no sentido de facilitar o desenvolvimento da linguagem oral e a emergência da linguagem escrita, cabendo ao educador proporcionar “um clima de comunicação em que a [sua] linguagem (...), ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interacção e a aprendizagem das crianças” (ME, 1997, p. 66). Este desenvolvimento da linguagem processa-se holisticamente, ou seja a função, a forma e o significado desta são aprendidos simultaneamente bem como a comunicação e o conhecimento (Sim-Sim, 2008).

Não tendo como objetivo o ensino explícito da leitura e da escrita, a educação pré-escolar visa, ainda assim, a criação de condições para que as crianças contatem com estas realidades. Assim sendo, nesta faixa etária destaca-se a importância do trabalho a desenvolver no âmbito da consciência linguística, que é a “capacidade de reflectir sobre a língua – as suas unidades e regras – a qual, não sendo espontânea, exige um treino específico” (Silva, 2007, p. 2).

Desta forma, a consciência linguística, que pode e deve começar antes de se iniciar o processo formal da leitura, envolve três dimensões: a consciência fonológica, a consciência lexical, a consciência sintática. Assim sendo, a consciência fonológica diz respeito à capacidade que a criança tem para refletir sobre os segmentos sonoros das palavras orais, ou seja a aptidão para analisar e manipular sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas que integram as palavras (Sim-Sim, 2008). Isto significa que a consciência fonológica se subdivide na consciência silábica, na consciência intrasilábica e na consciência segmental ou fonémica. O desenvolvimento fonológico refere-se à capacidade que a criança tem para distinguir e articular inteligivelmente todos os sons da língua (*ibidem*).

Neste contexto, Silva (1997) diz-nos que o nível fonológico é um “preditor do sucesso das crianças na aprendizagem da leitura e escrita” (p. 285), uma vez que, tendo a criança consciência dos fonemas da língua, mais facilmente fará a descodificação grafo-fonética. Adams (1990, referido por Rog, 2001) salienta que existem três níveis de consciência fonológica, o primeiro nível refere-se ao reconhecimento de rimas e aliterações, o segundo nível corresponde à identificação de fonemas e divisão silábica, por fim, o terceiro nível diz respeito à manipulação e segmentação de fonemas.

Como demonstraram Tunmer e Nesdale (1988, citados em Silva, 1997), a partir de um estudo que consistia na leitura de pseudopalavras, provas de consciência fonológica e conhecimento de letras, por parte de crianças do 1.º ano de escolaridade, as crianças que conheciam mais letras e tinham melhores resultados nas provas fonológicas eram as que apresentavam melhores resultados na descodificação das pseudopalavras. Por outro lado, as crianças que conheciam muitas letras, mas não tinham competências fonológicas obtinham piores resultados na descodificação de pseudopalavras. Outros estudos demonstram que, no pré-escolar, as crianças conseguem apresentar resultados positivos em tarefas silábicas e têm mais dificuldades em tarefas que implicam os segmentos fonémicos (Sim-Sim, 2008). As crianças que na faixa etária referida obtêm resultados positivos, quer ao nível de tarefas silábicas, quer ao nível de tarefas fonémicas, apresentam maior facilidade na aprendizagem formal da leitura (Sim-Sim, 2004; 2008). Para desenvolver a consciência fonológica muitos investigadores apontam como atividades úteis a aprendizagem de rimas, canções, lengalengas e jogos de palavras.

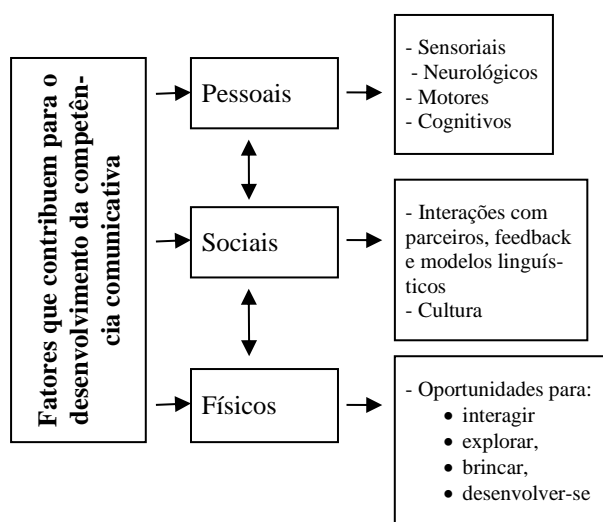
A dimensão lexical, por sua vez, começa muito cedo, ou seja, quando a criança é capaz de atribuir significado a uma palavra ouvida associada a um objeto, pessoa ou ação (Sim-Sim, 2008), sendo que esta dimensão é dinâmica e ativa, pois é desenvolvida ao longo de toda a vida.

A dimensão sintática diz respeito à “capacidade de reflexão ao nível da frase, manifestando-se geralmente na capacidade de avaliar a sua gramaticalidade/aceitabilidade, corrigindo-a ou justificando a sua correção” (Silva, 2007, p. 3). A correção sintática de um enunciado contempla a capacidade da criança em analisar se está a falar de acordo com as regras gramaticais subjacentes que regulam o sistema linguístico (Sim-Sim, 2004), sendo uma das responsabilidades do educador promover tarefas que permitam desenvolver esta dimensão, ajudando as crianças a ultrapassarem dificuldades, em abstraírem-se do conteúdo da frase para focalizar a sua atenção na forma da mesma (Gombert, 1990, referido por Silva, 2007).

Todavia, se forem realizadas atividades graduais, começando pela dimensão fonológica, passando pela dimensão lexical e finalizando na dimensão sintática, as crianças aos poucos irão desenvolvendo a linguagem oral e escrita. Outros aspectos a considerar na aprendizagem e desenvolvimento da linguagem é a aquisição de regras morfológicas, fundamentais para a concordância entre as palavras na frase. Todas estas regras contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa. Com esta competência desenvolvida as crianças são capazes de compreender as mensagens orais que lhes são transmitidas, bem como expressar-se oralmente, ou seja, produzir enunciados linguísticos coerentes uma vez que a compreensão precede sempre a produção (Sim-Sim, 2008). Neste sentido, entende-se por compreensão oral “a capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do português”, por outro lado, a expressão oral compreende “a capacidade para produzir sequências fônicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua” (Reis, 2009, p. 16).

No entanto, nunca podemos considerar que a competência comunicativa está completamente desenvolvida, pois desenvolve-se gradualmente ao longo dos anos e depende do meio onde a criança se insere, bem como de fatores pessoais e físicos, como podemos observar na figura 1.

Figura 1 - Fatores que contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa (adaptado de Sim-Sim, 2008, p. 33).



A competência comunicativa é necessária aos alunos, sendo que esta não inclui apenas o conhecimento das regras gramaticais, mas envolve também o conhecimento de um conjunto de fatores que fazem com que as frases pronunciadas sejam adequadas aos contextos, às situações de comunicação e aos interlocutores (Meireles & Andrade, 2005). Desta forma, podemos

referir que a comunicação engloba a linguagem oral, a qual deve ser vista “não só [enquanto] habilidade linguística e gramatical (de produzir e interpretar frases bem formadas) como também [enquanto] série de habilidades extra-linguísticas com ela relacionadas que são sociais (no sentido de adequar a mensagem a uma situação específica) ou semiótica (que significa saber utilizar outros códigos para além do linguístico, como por exemplo o cinésico, as expressões faciais, os movimentos de rosto, das mãos, etc.)” (Bitti & Zani, 1997, p. 19-20, citados em Meireles & Andrade, 2005, p. 165). Estas competências são fulcrais para a interação entre os seres humanos, pois é através da língua que estes comunicam e se expressam.

Neste contexto, cabe ao educador e ao professor estarem atentos a todos os fatores de desenvolvimento destas competências, para assim as promover junto dos alunos. No âmbito do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, cabe ao educador de infância na Área de Expressão e Comunicação,

- a) organizar um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interação com os adultos e com as outras crianças;
- b) promover o desenvolvimento da linguagem oral de todas as crianças, atendendo, de modo particular, às que pertencem a grupos social e linguisticamente minoritários ou desfavorecidos;
- c) favorecer o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita, através de atividades de exploração de materiais escritos. (anexo n.º 1)

Por sua vez, no mesmo Decreto-Lei citado acima, cabe ao professor do 1.º ciclo, no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa:

- a) desenvolver nos alunos as competências de compreensão e de expressão oral, mobilizando conhecimentos científicos relativos aos processos através dos quais se desenvolve a linguagem e se realiza a comunicação interpessoal;
- b) promover a aprendizagem de competências de escrita e de leitura, mobilizando conhecimentos científicos acerca dos processos de produção e de compreensão de textos escritos e das suas relações com a comunicação oral;
- c) incentivar a produção de textos escritos e integra essa produção nas atividades de aprendizagem curricular, levando os alunos a mobilizar diversas estratégias para a aprendizagem da escrita, servindo-se de materiais e de suportes variados;
- d) incentivar os alunos a utilizar diversas estratégias de aprendizagem e de desenvolvimento da leitura em variados tipos de textos e com diferentes finalidades;

- e) fomentar nos alunos hábitos de reflexão conducentes ao conhecimento explícito de aspetos básicos da estrutura e do uso da língua, de modo a que as suas competências linguísticas se vão desenvolvendo de forma contextualizada e em interação comunicativa;
- f) promover nos alunos de diferente língua materna a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua (Anexo n.º 2).

Todo o professor tem um papel central na sala de atividades/sala de aulas, tornando-se um modelo, fazendo da sala de aula um espaço social, efetivo, real, pertinente e reflexivo, de modo a que estas interações entre professor e aluno e entre os alunos possam ser momentos gratificantes, onde se gera aprendizagem da linguagem oral e simultaneamente produção de conhecimento (Mira Leal & Sá, 2005). Os educadores e professores devem proporcionar aos alunos diversas atividades de expressão, quer orais, quer escritas, de consciencialização das várias dimensões da língua e de reflexão sobre a estrutura e funcionamento da mesma (*ibidem*). Além disso, Sim-Sim (2008) acrescenta que é fundamental o educador: i) dar espaço e tempo à criança para que ela converse e para que o educador a ouça; ii) respeitar as oportunidades em que as crianças querem conversar iii) encorajar a criança a comunicar não só através de palavras; iv) falar com a criança de forma clara e sem pressa; v) dar instruções de forma clara; vi) usar novas palavras durante as conversas, de modo a alargar o léxico da criança; vii) brincar com a linguagem, através de rimas, canções e outras atividades de grupo; viii) ler diariamente para a criança e conversar sobre o que foi lido; ix) devolver à criança, de forma correta e integrada numa frase, as palavras mal pronunciadas por aquela.

Às crianças cabe a realização de atividades como, relatar sistematicamente acontecimentos vividos, sequências de cenas visionadas ou inventadas; programar, em voz alta, atividades a realizar; resumir o que lhes foi enunciado ou lido; executar e verbalizar recados e efetuar jogos orais de “faz de conta” (Sim-Sim, 2002).

Para o desenvolvimento da consciência linguística, no âmbito da consciência fonológica, poderão ser realizados exercícios de “reconstrução silábica; segmentação silábica; reconhecimento silábico e produção de rimas”; no âmbito da consciência lexical, exercícios de “reconhecimento da fronteira de palavra; sinonímia e antonímia” poderão ser úteis ao desenvolvimento deste domínio; no âmbito da consciência sintática a execução de exercícios de “organização frásica e concordância morfo-sintática” (Sim-Sim, 2002, p. 222).

As orientações curriculares para a educação pré-escolar (ME, 1997) referem que para um desenvolvimento e aprendizagem da linguagem oral, no pré-escolar, é necessário o educador “alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com

diferentes interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores” (p. 68). Por outras palavras, o educador é o responsável pela verdadeira aprendizagem da linguagem oral, devendo estimular os alunos nesta área, utilizando meios, tarefas e recursos didáticos diversificados, tarefa, esta que deverá ser prosseguida ao longo do 1.º ciclo do EB, pelo professor.

Tal como confirmam as orientações curriculares para a educação pré-escolar (ME, 1997), é também tarefa do educador articular e facilitar a transição entre os dois níveis de ensino, promovendo a continuidade e proporcionando “condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1.º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória” (p. 28).

Neste sentido, é durante o 1.º ciclo do EB que a criança vai poder aprofundar as questões relacionadas com a leitura e escrita, embora tenham sido iniciadas, de forma exploratória ao longo do pré-escolar.

1.2. A aprendizagem da linguagem escrita na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do EB

Desde muito cedo as crianças começam a contactar com o código escrito e várias hipóteses e interrogações surgem nesta fase, como por exemplo as funções da linguagem escrita, as suas características e as relações com a linguagem oral. Contudo, com a entrada para o pré-escolar todas estas dúvidas começam a ser respondidas, embora em alguns casos as crianças já não tenham dúvidas em relação a estes aspetos, pois, precocemente, vão-se apercebendo de que os suportes de escrita e o seu conteúdo variam conforme a função a que se propõem e os objetivos que pretendem alcançar (Mata, 2008). As funções mais evidentes às crianças são a função lúdica, a função de apoio à gestão diária, a função de carácter informativo ou até mesmo a função de carácter comunicativo (*ibidem*). É também no pré-escolar que se devem proporcionar atividades de emergência da linguagem escrita, ou seja, momentos que facilitem a aprendizagem formal da escrita. No entanto, é importante definir-se o que se entende por escrita, para podermos compreender todas as suas características. Assim, e de acordo com o Novo Programa de Português do Ensino Básico,

entende-se por escrita o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sis-

tema de representação gráfica adoptado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correcção e reformulação do texto) ” (Reis, 2009, p. 16).

Outra concepção mais simples e tradicional contempla que escrever é “transcribir mediante signos el lenguaje hablado” (Bigas & Correig, 2001, p. 146). A linguagem escrita é mais elaborada (não só no que se refere ao léxico, mas também às construções sintáticas e à coesão entre frases) do que a linguagem que utilizamos para comunicar oralmente (Carlino & Santana, 1996).

Segundo as mesmas autoras, a escrita é um sistema de representação da linguagem que tem um significado e não apenas a transposição dos sons em grafia. Para escrever não é apenas necessário que as crianças conheçam o código alfabético e as características do sistema de escrita. Escrever é uma técnica que evolui e se consolida com a prática continuada (Estrela, Soares, & Leitão, 2008), traduzindo-se num processo moroso e complexo, recheado de dificuldades e desafios. Requer, pois, um desenvolvimento sistemático, contextualizado e intencional.

A linguagem escrita ao longo dos anos tem sido alvo de vários estudos. Assim sendo, numa fase inicial de pré-escrita, as crianças fazem registos imitativos da atividade adulta, não atribuindo qualquer significado (Velasquez, 2007). Estes tipos de registos passam pela garatujá, pinturas, riscos e gatafunhos. Tentam também fazer algumas letras e escrevem o seu nome, no entanto surgem também letras misturadas com números.

Outra característica desta fase inicial de pré-escrita é a orientação das letras, por vezes, numa tentativa de exploração da escrita as crianças experimentam várias formas de orientação para os seus grafismos. Aos poucos as crianças começam a conhecer as letras do alfabeto. Estudos realçam que há uma relação positiva entre conhecimento do nome das letras no jardim-de-infância e a aprendizagem da leitura no 1.º ciclo, porém essa aprendizagem tem que ser feita de forma integrada e adequada ao contexto (Mata, 2008).

No final desta fase, a escrita das crianças é uma escrita pré-silábica, onde as crianças utilizam letras, pseudo-letras ou algarismos para escrever. Recorrem a um número fixo de grafemas para a escrita de diversas palavras, contudo trocam-lhes as posições (Martins & Niza, 1998). A mesma autora refere a escrita silábica como a fase em que as crianças, do ponto de vista gráfico, utilizam letras variadas para a escrita de cada palavra, tendencialmente uma letra representa uma sílaba. Por fim, referem-nos a escrita com fonetização que é orientada por critérios linguísticos sendo que a análise do oral pode ser feita até ao fonema, todavia as letras escolhidas não são arbitrárias.

Por sua vez, as Orientações para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997) referem que, “vivendo num meio em que contactam com a linguagem escrita, as crianças, desde muito pequenas, por volta dos 3 anos, sabem distinguir a escrita do desenho” (p. 69). Por isso, cabe ao jardim-de-infância criar momentos em que as crianças possam desenvolver e aperfeiçoar a linguagem pré-escrita.

Ferreiro e Teberosky (1991, referidas por Velasquez, 2007), num estudo realizado a crianças de língua espanhola, com de idades compreendidas entre os quatro e os seis anos sobre a evolução da escrita a partir de situações, em que se pediam às crianças que escrevessem o seu nome, o de outros amigos ou familiares e diversas palavras ou frases. As autoras analisaram que as conceções das crianças sobre a escrita e verificaram que podiam ser agrupadas em cinco níveis:

Nível 1- a criança reproduzia traços de escrita mas a interpretação era subjetiva e variava a escrita de palavras conforme os significados que com que a criança atribuía a cada palavra. Por exemplo, a criança escrevia o seu nome e depois pedia-se que ela escrevesse o nome do pai, e ela escrevia-o utilizando mais letras comparativamente ao seu nome, com a justificação de que o “pai era maior”.

Nível 2 – os grafismos começavam a ser mais parecidos com as letras e a escrita já era mais objetiva, ou seja, para cada objeto representava uma escrita diferente. Alguns dos grafismos já eram identificados como letras. Contudo algumas crianças utilizavam as poucas letras que conheciam para escrever todas as palavras que queriam, mas atribuindo-lhes posições diversificadas, de forma a atribuir diferentes significados.

Nível 3 – a cada uma das letras que compõe a escrita, a criança tentava dar um valor sonoro, ou seja, o valor de uma sílaba. Esta mudança leva-nos a perceber que a criança já tem a conceção de que a escrita representa partes sonoras da fala, mas nem sempre as letras eram utilizadas com um valor sonoro estável. Muitas das crianças deste nível já sabiam escrever algumas palavras anteriormente aprendidas, porém quando eram confrontadas com novas palavras, continuavam a utilizar a hipótese silábica que surge quando as crianças não atribuem um valor sonoro estável às letras.

Nível 4 – “Este é o nível em que se situam as crianças que passaram da hipótese silábica para a alfabética. Esta passagem faz-se pela resolução do conflito entre a hipótese silábica e a exigência de uma quantidade mínima de caracteres (exigências internas), e o conflito entre as formas gráficas do meio e a leitura das mesmas em termos de hipótese silábica (exigências externas)” (p. 58)

Nível 5 – a criança fazia corresponder a cada um dos caracteres da escrita valores sonoros menores do que a sílaba, sendo a escrita alfabética. Existiam alguns erros ortográficos, pois a escrita nem sempre era convencional.

Podemos ainda referir que nem todas as crianças seguem esta linha evolutiva linearmente e também existem outros autores que não partilham das ideias anteriormente apresentadas.

Goodman (1990b), referida por Velasquez (2007), caracteriza o desenvolvimento da escrita em três princípios fundamentais: princípios funcionais, linguísticos e relacionais. Os **princípios funcionais** dizem respeito à utilidade da escrita, por outras palavras, a criança aprende que a escrita pode alterar a conduta dos outros, utiliza-se quando não se consegue falar com a pessoa pessoalmente, serve para representar histórias ouvidas ou imaginadas, para explicar o que representam os desenhos, ou então serve como auxílio de memória, quando se escrevem bilhetes de recados. As crianças que têm dificuldade em perceber estas funcionalidades da escrita sentem mais dificuldades no processo de aprendizagem da linguagem escrita (Mata, 2008). Os **princípios linguísticos** dizem respeito ao conhecimento e aprendizagem das regras ortográficas, sintáticas, semânticas e pragmáticas da linguagem escrita. Os **princípios relacionais** integram as representações visuais do sistema de escrita, tais como, a distinção entre letra impressa e manuscrita, maiúsculas e minúsculas, a direccionalidade da escrita e o reconhecimento dos sinais de pontuação.

Todos estes princípios devem ter relevo na aula de Língua Portuguesa bem como na sala de atividades do pré-escolar. Contudo, por vezes o que se privilegia nas aulas de Língua Portuguesa é uma abordagem baseada na produção em quantidade, frequentemente associada à dimensão lúdica, às situações de prazer e ao desenvolvimento dos domínios da língua, sobretudo da leitura. Não se propicia a aquisição de técnicas de escrita por parte dos alunos, acentuando-se, em contrapartida, uma perspetiva globalizante, centrada nos produtos de escrita (Carvalho, 2001).

A escrita, tal como a leitura constituem um importante instrumento de comunicação e aquisição de conhecimentos, pelo que a sua aprendizagem também se apresenta fundamental. De resto, ela é indissociável da própria aprendizagem da leitura, por isso o aluno deve realizar atividades de escrita de forma gradual e evolutiva, para que o interesse por este tipo de aprendizagem não se extinga.

A escrita é sustentada com base em modelos que descrevem os processos inerentes à mesma. De entre estes modelos, que descrevem os processos de desenvolvimento da escrita numa fase inicial da aprendizagem, destacamos o modelo de Nicholls *et al.* referido por

Martins & Niza (1998). Este modelo separa os aspectos da escrita por fases. Assim sendo, a primeira fase corresponde à produção, por parte das crianças, de sucessivas garatujas acompanhadas de desenhos ou não; a segunda fase equivale à escrita de algumas letras convencionais, porém a maioria da escrita não é legível ao leitor, apenas quem a fez é que consegue ler; a terceira fase diz respeito à produção, ou seja, as crianças já escrevem pequenos textos que podem ser lidos, pelo menos em parte; a quarta fase refere-se à escrita de textos mais elaborados e fluentes, onde já se identifica com clareza as ideias a transmitir; por fim, a quinta fase corresponde à experimentação, por parte da criança, em escrever diferentes tipos de texto. O quadro seguinte reporta-nos para as características de cada uma das fases, no que respeita a aspectos conceptuais e de realização.

Martins & Niza (1998) mencionam outros modelos relacionados com a análise das operações e estratégias cognitivas presentes no processo da escrita. Estes modelos surgiram por volta dos anos 70. Assim, temos os modelos lineares e os modelos não lineares de escrita. O livro *A Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita* apresenta-nos os modelos lineares de escrita de Rohman & Wlecke (1964) e de King (1978). Segundo os autores referidos a escrita acontece em três fases: a pré-escrita, a escrita e a reescrita. A primeira refere-se ao processo em que a criança pensa no que vai escrever, ou seja, faz a planificação do texto; a segunda diz respeito ao ato propriamente dito de escrever e a terceira baseia-se na revisão do que se escreveu, supressão, substituição ou acrescentamento de palavras e expressões ao texto.

Por outro lado, o modelo não linear de escrita de Hayes & Flower (1980) vem apresentar-nos a ideia de que o ambiente em que se escreve influencia a escrita. Além disso acrescenta que se deve considerar no ato de escrita os conhecimentos que quem escreve já tem acerca daquele assunto, os conhecimentos que tem acerca da organização textual e das diferentes tipologias textuais. Define que o processo de escrita implica planificação, tradução e revisão, sendo que a tradução consiste na transformação do plano de escrita, tendo em conta as regras gramaticais da língua, e a revisão ocorre sempre que necessário, não decorre somente no fim.

Desta forma, o professor deverá desenvolver o trabalho na sala de aula tendo em conta experiências significativas para as crianças, para que elas possam comunicar o que pensam e sentem. Além disso, o professor deverá ter em conta estes modelos e escolher o que melhor se adapta aos alunos.

Quadro 1 - Características do modelo de Nicholls et al (1989)
(adaptado de Nicholls *et al*, 1989, referido por Martins & Niza, 1998).

FASES	ASPETOS CONCEPTUAIS	ASPETOS DE REALIZAÇÃO	ANO ESCOLAR
1. ^a Fase	Compreensão: - de que a escrita serve para comunicar; - o conceito de palavra escrita;	- distinguir a escrita do desenho; - controlar um instrumento de escrita; - respeitar a orientação convencional da escrita; - começar cada linha debaixo da anterior; - desenhar letras e formas parecidas com letras; - reconhecer algumas palavras; - distinguir o som inicial em algumas palavras.	Pré-escolar
2. ^a Fase	Compreensão: - de que uma mensagem pode ser escrita em palavras que se escolhem e ordenam; - do conceito de letra; - de que uma palavra é constituída por um determinado conjunto fixo de letras;	- formar e orientar letras; - controlar o tamanho das letras; - usar letras para formar palavras; - identificar sons em algumas palavras.	Pré-escolar
3. ^a Fase	- capacidade de escrever mensagens legíveis pelos outros; - início da aquisição do conceito de frase e de texto; - compreensão da necessidade de domínio da ortografia;	- organizar palavras em frases; - utilizar letras maiúsculas e minúsculas; - tentar soletrar algumas letras; - escrever corretamente palavras conhecidas; - controlar a ortografia de determinadas palavras.	1.º/ 2.º ano
4. ^a Fase	Capacidade de: - estruturar uma história escrita; - relatar sequencialmente uma experiência; - planificar globalmente um texto; - utilizar regras básicas de ortografia.	- utilizar uma maior diversidade de conetores; - usar mais corretamente sinais de pontuação; - controlar a escrita de um texto de modo a que este corresponda melhor àquilo que se quer dizer.	3.º ano
5. ^a Fase	Capacidade de planificar um texto em função: - da representação que se constrói acerca de quem o vai ler; - do ponto de vista de quem o escreve.	- controlar a sequência temporal; - produzir encadeamentos frásicos mais complexos; - cuidar da revisão dos textos.	4.º ano

No processo de escrita, o contexto tem muita relevância, tal como defendem os modelos não lineares de escrita, pois não só afeta a geração de ideias como também o processo de revisão textual. O tipo de revisão que as crianças fazem tem normalmente um carácter muito concreto e pontual, focalizando-se muitas vezes apenas nos aspetos de natureza gramatical (Carvalho, 2001). No entanto, não quer dizer que isto seja assim tão linear para todas as crianças. É preciso, pois, trabalhar para que a criança adquira uma progressiva automatização de aspetos que se situam a níveis cada vez mais profundos e progreda de uma escrita centrada no

emissor para uma escrita que considera as necessidades informativas de um leitor, adequando-se às necessidades informativas do seu destinatário (Carvalho, 2001).

Enquanto a criança escreve, ela necessita de reter na sua memória a sequência de acontecimentos a predizer. A este facto chama-se planificação do texto, que consiste na criança pensar que formato irá ter o seu texto, qual o tipo de linguagem que irá implementar na escrita, o que pretende transmitir ao leitor, como irá organizar os conteúdos e ideias a transmitir e o tempo que dispõe para escrever (Carlino & Santana, 1996; Carvalho, 2001). É nesta competência de planificação que ainda a maioria das crianças e até mesmo adolescentes têm dificuldade, principalmente quando se trata de uma planificação mental (Carvalho, 2001). Uma das razões da dificuldade reside no facto de este processo implicar operações de carácter abstrato. É, pois, fundamental apoiar a criança na materialização do seu esquema mental em mapas conceituais e guiões que apoiem a elaboração do seu texto (Bigas & Correig, 2001).

Outra operação utilizada no ato de escrever é a redação, que consiste na tomada de decisões sobre como expressar linguisticamente as ideias, ou seja, ter em conta o léxico, as relações morfo-sintáticas, a coesão de texto e a ortografia (Carlino & Santana, 1996). Todas estas decisões são tomadas tendo por base que o discurso escrito deverá ser inteligível e compreendido pelo leitor. Esta operação é muito exigente e enfatiza muitos conhecimentos dos alunos (Bigas & Correig, 2001). Numa fase inicial do processo de escrita, por parte dos alunos, as principais preocupações e dificuldades nesta etapa são relacionadas com a ortografia e motricidade, o que impossibilita a análise da informação num nível mais profundo (Carvalho, 2001).

Por fim, a operação ocorrida aquando da produção escrita é a revisão, nesta etapa a pessoa que escreveu o texto relê-o, parcialmente ou totalmente, corrige-o e acrescenta ideias ou suprime outras (Bigas & Correig, 2001). A revisão do texto pode não ser feita apenas no final, mas pode ser feita parcialmente à medida que o aluno vai escrevendo. Contudo numa fase inicial de escrita, por parte dos alunos, esta revisão poderá ser feita em grupo junto com o professor.

Em suma, estas três operações que decorrem ao longo da produção textual não são lineares, pois quem escreve pode socorrer-se das mesmas sempre que achar necessário (Carlino & Santana, 1996; Bigas & Correig, 2001). Além disso, quanto mais oportunidades, a criança tiver de observar os outros a escrever e de praticar a escrita, mais probabilidades ela tem em avançar com fluidez neste domínio do português.

Ao nível do pré-escolar, as crianças devem contactar com diversas formas de escrita, permitindo-lhes o reconhecimento de diferentes letras e palavras quer pela sua forma, quer

pelo seu significado, apropriando-se aos poucos do código escrito (ME, 2010). Assim, é fundamental que neste nível educativo se inicie o processo de emergência da leitura, uma vez que desenvolve-se em paralelo com a emergência do processo de escrita. A iniciação à aprendizagem da leitura implica processos de ordem cognitiva e não somente de ordem perceptivo-motora. Para ler são necessários dois tipos de informação: do tipo visual e não visual (Smith, 1990, citado em Carlino & Santana, 1996). A aprendizagem da leitura não se prende apenas com a associação dos símbolos impressos e escritos com os símbolos auditivos, requer que se reconstruam significados, ideias e impressões sensoriais do que se lê (Duarte, 2001). Em qualquer forma de leitura, o foco está no leitor e na sua capacidade de decifrar e de apreender o significado do que lê, um processo a promover de forma sistemática e consistente ao longo de todo o percurso escolar (Sim-Sim, 2002).

A prática de leitura por parte do educador facilita a aprendizagem e ampliação de vocabulário, proporcionando o desenvolvimento de habilidades linguísticas das crianças, e faz com que estas entrem em contato com diferentes tipos de texto e discursos, desenvolvendo capacidades de atenção e memória, entre outros aspetos (Machado, 2007). Desta forma, a eficiência da leitura (compreensão e velocidade) depende das estratégias utilizadas, como por exemplo:

estabelecer objectivos de leitura; antecipar com base no conhecimento prévio sobre o assunto; autoverificar sistematicamente a compreensão do que se está a ler; sintetizar e usar as ideias-chave do texto; e verificar se as previsões iniciais e parcelares se confirmaram (Sim-Sim, 2002, p. 209).

Acresce que a aprendizagem da leitura na educação pré-escolar deverá ter em conta o contexto sociocultural das crianças, de forma a possibilitar que aquelas com menos oportunidades de desenvolver competências leitoras em casa, o façam no jardim de infância, pois ler permite a ampliação da experiência pessoal (Carlino & Santana, 1996), “enriquece o pensamento, estimula o sonho, a imaginação, a criatividade e intensifica as emoções” (Souza & Freitas, s.d., p. 2). Para além disso, a aprendizagem da leitura possibilita a alunos de diferentes meios socioculturais acederem ao mesmo tipo de conhecimento cultural.

Alguns autores investigaram acerca da leitura no pré-escolar, Mason (1980), referido por Gillanders (2005), identificou três níveis de desenvolvimento da leitura com crianças de quatro anos e concluiu que, no primeiro nível, as crianças identificam o nome de diferentes letras do alfabeto; no segundo nível identificam palavras que conhecem do seu meio, como o seu nome e nomes de produtos alimentares, por fim, o último nível diz respeito às conexões que as crianças começam a fazer, ou seja, relacionam as letras ao som que lhes corresponde.

A aprendizagem da leitura já não pode ser vista como, tradicionalmente, uma operação perceptiva, em que era necessário a criança ter uma certa maturação para que se pudesse iniciar a aprendizagem da leitura. Estudos realizados neste âmbito vieram confirmar que estes pré-requisitos eram insuficientes, chamando a atenção para a necessidade de se caracterizar a tarefa de ler antes de se tecerem considerações sobre os pré-requisitos necessários à sua aprendizagem (Martins & Niza, 1998). Por esta razão a partir dos anos 70 do século XX, surgiram muitos trabalhos investigativos para se perceber e analisar as estratégias mentais necessárias à compreensão de um texto escrito presentes na atividade de leitura (*ibidem*; Bigas & Correig, 2001). Assim, surgiram três modelos teóricos que explicam como é feita a compreensão de um texto escrito. Estes são os modelos ascendentes, descendentes e interativos.

Os modelos ascendentes de leitura pressupõem que a “a leitura implica um percurso linear e hierarquizado que vai de processos psicológicos primários (juntar letras) a processos cognitivos de ordem superior (produção de sentido)” (Martins & Niza, 1998, p. 118). Por outras palavras, em primeiro lugar a criança identifica as letras, depois combina-as em sílabas que juntas formam palavras e este conjunto de palavras forma a frase. De acordo com Martins & Niza (1998) e Bigas & Correig (2001), nestes modelos é fundamental o leitor dominar a descodificação, sendo que qualquer tipo de erro deverá ser corrigido imediatamente. O contexto em que se faz a leitura não é relevante.

Os métodos utilizados neste modelo são os métodos sintéticos, que privilegiam o ensino das correspondências grafema-fonema. Contudo, muitos autores, entre os quais Mitchell (1982), referido por Martins & Niza (1998), criticaram este modelo pela ausência de flexibilidade, pela via fonológica não ser a única utilizada na leitura e por defenderem que o contexto influencia a leitura. Atualmente, devido ao grande número de experiências com este modelo, percebemos que um bom leitor não precisa de decifrar todo o texto que está escrito, como não é relevante compreender o significado de todas as palavras lá escritas, para perceber o texto escrito (Bigas & Correig, 2001).

Os modelos descendentes da leitura determinam que “os processos mentais superiores são determinantes no acto de ler” (Martins & Niza, 1998, p. 121). Isto significa que ler funda-se na construção do significado de texto, através de antecipações de acordo com os seus conhecimentos prévios e os seus processos cognitivos, sendo o mecanismo mais importante de acesso ao sentido do texto a leitura visual. Este modelo teórico prevê que a leitura ocorre em sentido descendente, desde as unidades mais globais até às unidades mais específicas (Bigas & Correig, 2001).

Nestes modelos de leitura são utilizados os métodos analíticos ou globais, que realçam o reconhecimento global das palavras. Mais uma vez este modelo obteve críticas por parte de investigadores da área, entre os quais Mitchell (1982), referido por Martins & Niza (1998). Este autor questionou o modelo em relação ao modo como poderão ser feitas e testadas as predições e como se explica que os leitores lêem palavras desconhecidas, ou seja, ele referiu que a via visual não era a única a ser utilizada na leitura. Stanovich (1980), referido por Martins & Niza (1998), acrescentou uma crítica em relação ao tempo despendido a fazer as predições, que poderia ser superior ao despendido a realizar o reconhecimento das palavras.

Por fim, os modelos interativos da leitura referem que no ato de ler “o leitor utiliza simultaneamente e em interação, capacidades de ordem superior e capacidades de ordem inferior, estratégias ascendentes e descendentes” (Martins & Niza, 1998, p. 125). Estes modelos preveem que para se compreender um texto são necessários conhecimentos prévios sobre o tema escrito e, por outro lado, é fundamental que o leitor domine os conhecimentos do código linguístico. Acrescentam, ainda, que existem dois sistemas paralelos de reconhecimento de palavras, o sistema visual e o sistema de correspondências grafo-fonológicas. Na aprendizagem da leitura, através deste processo, há necessidade de os alunos aprenderem a processar o texto e os seus elementos constituintes bem como assimilarem as diversas estratégias que permitem a sua compreensão (Bigas & Correig, 2001). Solé (1999, p. 23), citado em Bigas & Correig (2001) refere a este propósito que,

cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como input para el siguiente nivel; así, a través de un proceso ascendente, la información se propaga a niveles más elevados. Pero simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, semántico, grafofónico) a través de un proceso descendente (p.143).

Embora seja mais flexível que os anteriormente referidos, este modelo teórico também não é isento de críticas, pois não se aplica nas fases iniciais de aprendizagem da leitura (Martins & Niza, 1998). Os leitores que utilizam este tipo de modelo recorrem a métodos interativos de leitura. Assim, antes do início da leitura definem mentalmente qual a informação que necessitam, o tempo que têm para ler, entre outros objetivos. Por outro lado, utilizam estratégias para construir o significado do texto, como estratégias de antecipação, inferência e autocontrolo (Bigas & Correig, 2001). A função do professor é ajudar os alunos a adquirir

estas ferramentas de modo a que consigam cada vez mais de forma autónoma produzir os seus textos.

Estas estratégias são importantes para o processo de compreensão da leitura. Assim sendo, Carlino & Santana (1996) definem cinco níveis de compreensão: a **compreensão literal** cujas estratégias a desenvolver são a reprodução de factos, o estabelecimento de sequências, o seguir instruções, entre outras; a **compreensão interpretativa ou inferencial** onde as crianças deverão ser capazes de deduzir, inferir e relacionar; a **compreensão avaliativa ou crítica** pretende que o leitor distinga a realidade da fantasia, o facto da opinião e detete os pontos de vista e intenções do autor; no que se refere à **apreciação** o aluno deverá responder emocionalmente às personagens, à ação, ao estilo e ao ponto de vista do autor também pretende que se relacione o texto com os objetivos da leitura, por fim, a última etapa da compreensão leitora é a **criação**, onde a criança a partir de um texto faz interpretações e gera novas ideias. Assim sendo, o educador deve começar a trabalhar com as crianças a compreensão leitora atendendo a estes níveis e o professor de 1.º ciclo deve dar continuidade, para que progressivamente as crianças cheguem com sucesso ao último nível.

Todavia existem fatores que influenciam estes níveis de compreensão leitora, são eles influências socioculturais; influências da escola, da sala de aula e do professor; influências familiares e influências pessoais, adquiridas desde o início da escolarização no desenvolvimento da compreensão (Trindade, 2009).

Para desenvolver a compreensão leitora, no pré-escolar, estudos realizados por Morow (2000), referido por Trindade (2009), mencionam que é fundamental a criança: interpretar pictogramas; tentar ler histórias conhecidas; participar na leitura de histórias familiares; questionar o educador sempre que tiver dúvidas; prever o que pode acontecer a seguir; conseguir assimilar o conteúdo ficcional e fazer analogias com a sua vida real; fazer comentários acerca e a partir dos textos; comparar e contrastar dois textos ou comentários.

Cabe ao educador, no pré-escolar proporcionar momentos de leitura e escrita para e com as crianças. Este ao ler histórias para a criança e a permitir que ela manipule o material escrito está a estimular-lhe a curiosidade pela função e importância do uso da leitura. Também está a dotar a criança de conhecimentos básicos sobre esta atividade, como a organização da escrita em segmentos gráficos; a existência de regras de orientação direcional da escrita; a existência de uma organização na sequência e posição das letras e a existência de sinais de pontuação com funções específicas (Sim-Sim, 2002). Mata (2008) acrescenta que o educador deverá: i) abastecer a sua sala de atividades de diferentes materiais de escrita e leitura e incentivar a sua exploração; ii) integrar a linguagem escrita nas diversas vivências do jardim de

infância; iii) servir de modelo às crianças, utilizando a leitura e a escrita de forma natural, para as crianças apropriarem-se das diversificadas características da linguagem escrita; iv) integrar na biblioteca da sala livros de diferentes tipos e assuntos; v) construir com as crianças livros com funções diversas; vi) proporcionar oportunidades de exploração do escrito, nas diferentes áreas da sala, disponibilizando materiais adequados a cada contexto; vii) nas saídas e passeios e na sua preparação fazer notar e explorar com as crianças as funções dos diferentes suportes (mapas, roteiros placas de ruas, etc.); viii) envolver as famílias, de modo a que compreendam a importância das práticas informais que desenvolvem; ix) registrar por escrito, frequentemente, o que as crianças dizem, por exemplo mensagens em postais, legendas de desenhos, entre outros; x) proporcionar oportunidades para as crianças partilharem escritas com os colegas; xi) desenvolver atividades de escrita interativa, onde cada criança participa com o que sabe melhor fazer; xii) promover a utilização do computador, para as crianças, por exemplo, brincarem com jogos que envolvem letras, palavras; xiii) facilitar processos de reflexão sobre o oral e estabelecer elementos de ligação com a escrita. O educador deverá, ainda, respeitar o ritmo de aprendizagem de cada criança sem pressões nem sobressaltos, utilizando a escrita sempre de forma contextualizada, funcional e significativa. É importante, o jardim de infância promover o envolvimento das crianças, que “pressupõe vontade, iniciativa, desafio e prazer” (Mata, 2008, p. 46). Para além disso, o ambiente deverá dar oportunidades de escolha, ser facilitador, promotor de reflexão da linguagem escrita, devendo o educador encorajar, apoiar e atender às reais necessidades da criança (*ibidem*).

É necessário que perante a linguagem escrita, nomeadamente durante a leitura de livros, a criança, no pré-escolar e no início do 1.º ciclo do EB, seja capaz de identificar a capa do livro, compreender que o texto transmite uma mensagem, reconhecer que se começa a ler da esquerda para a direita e que primeiro se lê a página esquerda, reconhecer que a linha superior se lê em primeiro que a linha inferior, compreender a diferença entre uma letra e uma palavra e, por fim, reconhecer o princípio e o final de um texto (Gillanders, 2005).

No que respeita à leitura é fulcral o educador e o professor possuírem um nível elevado de conhecimento sobre a Língua Portuguesa e uma compreensão sobre os processos em que se baseiam o desenvolvimento da leitura nas crianças bem como ajudar as crianças a desenvolver estratégias de automonitorização de leitura (Sim-Sim, 2001). Além disso, é necessário criarem-se hábitos e gosto pela partilha de ideias com os outros membros do grupo relativamente às histórias lidas. Na apropriação da mesma há que haver disponibilidade e curiosidade, por parte da criança, sendo que a leitura deverá conter palavras que fazem parte do vocabulário visual da criança bem como desenhos alusivos à escrita, para a criança predizer o

texto (Gillanders, 2005; Mata, 2008). O ambiente em que se desenvolvem as atividades de leitura deve encorajar a exploração e reflexão sobre a linguagem escrita e sua interpretação, promover o prazer e a satisfação, ser rico em oportunidades de interação com o texto escrito, estar atento aos interesses e etapas de desenvolvimento das crianças e ser promotor da articulação e interação com a família (*ibidem*).

Relativamente ao 1.º ciclo do EB, o bom desempenho da compreensão leitora depende da “capacidade cognitiva, conhecimento do tópico, conhecimento do vocabulário, conhecimento linguístico e conhecimento da análise do discurso” (Trindade, 2009, p. 301). Porém, o aluno, não necessita somente destas capacidades, também é importante estar motivado, interessado, atento e possuir uma razoável capacidade mnésica e análise crítica.

O Novo Programa de Português do Ensino Básico refere que no 1.º ciclo os alunos devem ler em voz alta com fluência textos com extensão e vocabulário adequados, ler diferentes tipos de textos em suportes variados para obter informação e organizar conhecimento, distinguir entre facto e opinião, informação implícita e explícita, essencial e acessória, ler para formular apreciações de textos variados (Reis, 2009).

Nas aulas de Língua Portuguesa, os alunos deverão ler textos literários variados, ler alto para os outros, relacionar informações presentes nos textos com outras disciplinas curriculares, trabalhar a linguagem e o sentido dos textos lidos, através de exercícios, cruzar a leitura com outras atividades da rotina letiva, ler silenciosamente para si, ler textos produzidos por si, treinar vários tipos de leitura e mais uma vez, tal como no pré-escolar é importante partilhar experiências de leituras lidas (Sá & Veiga, 2010). Para tal, isto demonstra o quão importante é necessário o professor do 1.º ciclo do EB dotar os alunos de competências comunicativas, orais ou escritas, para garantir que os alunos realizem a aprendizagem com sucesso em todas as disciplinas. Desta forma, para facilitar esta aprendizagem o professor poderá diversificar as estratégias auxiliando-se de diferentes recursos didáticos e, conseqüentemente, proporcionar aprendizagens ricas e estimulantes neste domínio.

2. Os Recursos Didáticos no processo de ensino aprendizagem

Ao abordarmos a temática dos recursos didáticos, uma das primeiras questões que levantámos é a da diversidade de denominações e classificações adotadas pelos autores da espe-

cialidade. Na bibliografia consultada encontramos definições tão diversas como: "*recursos*", "*instrumentos*", "*materiais*", "*meios*" ou "*suportes*" combinadas com as designações de "*pedagógicos*", "*didáticos*", "*pedagógico-didáticos*" ou "*educativos*". Assim verificámos que não há consenso quanto à definição do termo recurso didático, este termo está associado também a "material didático", "suporte tecnológico", "técnicas diversas", "dispositivo para transmitir informação", "operador didático" (Zabalza, 1994).

Correia (1995) define recurso didático como "todo o material utilizado no processo ensino/aprendizagem com o objectivo de o tornar mais rápido e eficaz. [Estes recursos] concebidos para fins pedagógicos (...) podem ajudar a facilitar a apreensão de conhecimentos" (p. 9), ideia compartilhada por Karling (1991) referido por Ferreira (2007).

Os recursos didáticos, quando adequados, operacionalizam estratégias e atividades de ensino-aprendizagem, permitindo aos professores materializarem ideias, conceitos e realidades abstratas, longínquas ou inacessíveis por outras vias. No que respeita à aprendizagem dos alunos, os recursos didáticos representam formas alternativas de promoção do acesso e de compreensão de informação e de fenómenos cuja complexidade e abstração demandam abordagens concretizadoras, manipulativas e/ou lúdicas, por isso, os recursos didáticos não devem servir para poupar o trabalho do professor e abreviar o trabalho do aluno (Correia, 1995).

Segundo Graells (2000), existem diferentes tipos de recursos didáticos que funcionam e são utilizados de acordo com o contexto, de modo que a(o)s crianças/alunos façam aprendizagens significativas. Na opinião de Karling (1991), referido por (Ferreira, 2007), os recursos didáticos podem ser classificados em recursos visuais, recursos auditivos, recursos audiovisuais e recursos múltiplos.

No que respeita aos recursos audiovisuais estes são recursos pedagógicos que reúnem o som e a imagem, o seja, fazem recurso aos meios áudio, scripto, visuais. Este termo surgiu nos Estados Unidos da América, no início do século XX. A partir dos anos 50 do século referido, a expressão «material audiovisual» apareceu associada à educação. A partir de então as técnicas audiovisuais integraram-se no processo de ensino-aprendizagem (Lamas, 2000) e colocaram-se à disposição do professor e do educador, filmes e outros documentos áudio e vídeo, diapositivos, acetatos, entre outros. Por fim, as novas tecnologias também disponibilizam recursos com valor didático, como programas informáticos ou a *internet*.

No que respeita aos recursos audiovisuais, estes devem evidenciam-se pela presença de alguns elementos básicos que os tornam eficazes no ensino, sendo eles a cor, o tamanho e o tipo de modelo (Nérci, s/d, pp. 434-439, referido por Lamas, 2000, p. 43). Os recursos audiovisuais englobam "o conjunto dos meios técnicos de gravação e de difusão de imagens e de

sons com o fim de conceber, de realizar e de explorar programas que favoreçam a informação e a formação” (Diné, 1984, p. 397).

Quadro 2 - Tipos Recursos Didáticos (adaptado de Graells, 2000)

TIPOS	RECURSOS DIDÁTICOS
Materiais Convencionais	Livros, revistas, fotocópias, documentos escritos; Jogos didáticos; Materiais Manipuláveis; Materiais de Laboratório
Materiais Audiovisuais	Filmes; diapositivos; acetatos; Rádios; CDs; DVDs; cassetes, discos; Televisão; vídeos; documentários;
Novas Tecnologias	Computador; programas informáticos; Internet; Televisão Interativa

Estes tipos de recursos devem ser utilizados de forma bastante consciente, pois a sua abusiva utilização e as más condições ambientais da sala provocam fadiga, desmotivação e desinteresse nos alunos (Correia, 1995).

Importa salientar que os recursos didáticos, quer os construídos pelo professor, quer os disponíveis no mercado, para serem eficazes, precisam estar adequados tanto às aprendizagens pretendidas, como às características do público que os vá utilizar e com eles interagir. Neste sentido, os educadores/professores deverão proceder a uma cuidadosa e criteriosa seleção dos mesmos, atendendo a um vasto conjunto de regras e características,

- exatidão, ou seja, representando corretamente os conteúdos;
- atualidade, isto é, ter sempre em conta características do presente, ou então retratar a época que se pretende que o recurso transmita;
- qualidade, no que se refere à melhoria da aquisição dos conhecimentos;
- finalidade, ou seja, deverão estar em consonância com os objetivos que se pretendem atingir durante a aula;
- utilidade, isto é, devem ser úteis aos alunos e ao professor;
- adequação, ou seja, devem estar adequados ao nível de cognitivo dos alunos;
- simplicidade, ou seja, deverão ser simples, para facilitar o processo de aprendizagem, pois se o recurso for muito complicado poderá por em causa a eficiência da atividade;

- aplicabilidade, deverão ser aplicados recursos tendo em conta o momento que o professor achar mais adequado, pois este será um fator de sucesso;
- interesse, ou seja, o recurso deve potenciar o interesse aos alunos a quem se destina;
- compreensão, isto é, deverão ser de fácil percepção, não dando possibilidades dos alunos de ficarem ainda mais confusos relativamente ao que se pretende transmitir;
- apresentação do recurso é fundamental e deverá obedecer a princípios de estética (Correia, 1995).

A organização da informação também é outro aspeto crucial a ter em conta quando se preparam os recursos bem como quando os apresentamos, pois será determinante para a condução do trabalho didático em sala de aula. Neste contexto, referimo-nos ao modo como o professor pode apresentar a informação como aos processos de comunicação interpessoal subjacentes (Zabalza, 1994). Estes aspetos são vitais para o processo de compreensão, por parte dos alunos, uma vez que a falta de compreensão da mensagem oral que se pretende transmitir comporta consequências negativas para a aprendizagem, sendo que estas consequências são mais acentuadas nos alunos com dificuldades de aprendizagem, que, por sua vez, podem concluir que não são capazes de aprender, porque não entendem o que o docente lhes transmite. Tais crenças levam, muitas vezes, os alunos à desmotivação para estudar, à falta de interesse na participação das atividades letivas e ao aumento da distração em sala de aula (Tausch & Tausch, 1981, referidos por Zabalza, 1994).

Para a apresentação e organização da informação nos recursos há que ter em conta alguns critérios, para que a mensagem seja eficaz e bem recebida pelo aluno. Assim, a apresentação da informação poderá ser feita através do material verbal, escrito, gráfico, audiovisual, etc; deverá ser precedida de organizadores que facilitam a categorização, por exemplo com um índice ou realçar a informação pertinente com outra cor, de forma a melhorar a sua significação; quando se trata de uma apresentação da informação muito extensa é crucial fazer-se resumos, revisões, comentários, mencionar-se exemplos concretos que poderão ser realizados pelos alunos ou pelo professor ou por ambos em conjunto, por fim, a apresentação da informação deverá ser clara, sucinta, coerente e estruturada, para favorecer ganhos na eficácia comunicativa, no interesse e participação dos alunos (Zabalza, 1994).

O docente, ao planificar as aulas, deverá ter em conta o espaço onde a atividade se irá realizar, a estrutura e sequência que irá adotar antes, durante e após a mesma, incluindo a movimentação dos alunos, a duração que irá ter, o número de participantes, as etapas da atividade e os conteúdos que irão ser transmitidos, bem como, os meios e recursos didáticos a serem utilizados, para transmitir os conteúdos (Zabalza, 1994).

Todos os recursos a serem utilizados em sala de aula exigem que o educador(a)/ professor(a) possua um conhecimento consistente sobre os conteúdos bem como sobre a melhor forma de os adequar aos diferentes contextos em que intervêm e aos seus diferentes objetivos pedagógicos. Só assim poderá selecionar ou criar recursos relevantes e adequados, assim como explorar ao máximo as potencialidades daqueles, apoiando as crianças na exploração de cada recurso de forma adequada e significativa (Zabalza, 1994).

Desta forma, os recursos didáticos devem contribuir para a motivação das crianças e para a evolução dos conhecimentos e competências daquelas, facilitando a apreensão de conteúdos e o exercício de habilidades (Graells, 2000). No entanto, a motivação é muito difícil de avaliar, pois não é apenas uma questão de se observar a quantidade de esforço e persistência que o aluno deposita na realização da tarefa com a utilização do recurso, mas também devemos ter em conta os objetivos que a criança pretende alcançar.

Similarmente é fulcral “analisar as diversas determinantes da motivação e a sua relação com o comportamento estratégico” (Monereo, Castelló, Clariana, Palma, & Pérez, 2007, p. 115). Algumas destas determinantes são as opiniões que os outros (colegas) emitem, “a preocupação de evitar o fracasso, a utilidade do que se aprende, a necessidade de se sentir mais capaz, de se sentir à vontade, o reconhecimento material e social, etc.” (*ibidem*, p. 116). Todas estas determinantes influenciam o comportamento dos alunos, ou seja, as metas que o aluno define para si próprio.

É importante o educador/professor estabelecer a diferença entre a utilização de recursos que têm como finalidade despertar a atenção, manter a atenção ou focalizar a atenção, ou seja, centrar os alunos naquilo que realmente é importante (Zabalza, 1994). Os recursos didáticos contribuem, na sua maioria, para o aumento do interesse e atenção dos alunos, facilitam a troca de ideias, facilitam a atividade de transmissão de conhecimentos, provocam, normalmente grande impacto junto das crianças e facilitam a retenção da informação na memória, melhoram a fixação e integração da aprendizagem, ajudam a formar imagens concretas da realidade, entre outros aspetos (Correia, 1995). Segundo Tomlison (1984, referido por Zabalza, 1994), existem três tipos de fatores que incidem sobre a atenção dos alunos: **fatores externos** referem-se às características das coisas, conteúdos, por exemplo “um texto com bonitas fotografias é mais atrativo do que outro que as não tem” (p.156). Este aspeto será o primeiro que o docente deverá ter em conta. Outros fatores são os **fatores subjetivos internos** que se subdividem em fatores de equipamento e fatores de experiência. Por mais que um conteúdo seja interessante, é necessário que os alunos tenham predisposição para o abordarem. Por fim, temos os **fatores objetivos e subjetivos**, ou seja os que dizem respeito ao cruzamento dos

dois tipos de fatores anteriormente referidos, por exemplo podemos ter um recurso muito atraente e com letras grandes, mas se um aluno com dificuldade de visão estiver na última fila, para ele será difícil conseguir visualizar o que se pretende transmitir através do recurso, fazendo com que a sua atenção disperse.

Há ainda aspetos que são importantes referir, de modo a captar a atenção e motivação do grupo/turma. Não basta apenas ter disposição e interesse para utilizar recursos didáticos há que haver pré-disposição, por parte do docente, para trabalhar com eles e a partir deles. O humor, sob a forma de ‘dicas’, também é um aspeto que desperta a atenção dos alunos, uma vez que a rutura de discurso voluntariamente, com exemplos mais significativos e engraçados, permite captar melhor a atenção do aluno (Zabalza, 1994). A novidade é outro aspeto no qual o professor pode utilizar para despertar a atenção dos alunos, esta também varia em função da idade e conforme a capacidade de assimilação dos mesmos. Por vezes, ao longo da exploração de um recurso didático, é relevante salientar referências pessoais, relativas a um aluno em particular, à turma, ou a situações familiares (Zabalza, 1994).

O tipo de trabalho que se propõe que os alunos realizem com determinado recurso também é um aspeto a ter em conta, pois é necessário criar condições favoráveis à aprendizagem em que os alunos se sintam cognitivamente e afetivamente implicados, promovendo a atenção dos mesmos (Zabalza, 1994). Há que ter em consideração as atividades pedagógicas que se escolhe para realizar em sala de aula, porque é necessário que estas coloquem os alunos ativos, ou seja, que sejam eles, com a ajuda dos recursos didáticos, a investigar, expor, observar, entrevistar, dramatizar, construir, manipular, imaginar, dialogar, entre outros aspetos. Alguns critérios para a escolha de atividades didáticas e consequentes recursos para desenvolver as mesmas são: a validade, a compreensibilidade, a variedade, a conveniência, a estrutura, a relevância para a vida e a participação do aluno/alunos (Zabalza, 1994).

Para escolher a melhor estratégia e recurso a utilizar é indispensável ter sempre presente, os seguintes fatores: o aluno, a turma, o professor, os conteúdos, os meios auxiliares, a situação em que irá decorrer, o tempo disponível e as condições do local. O ambiente que se cria em sala de aula é muito condicionado por aspetos físicos e afetivos. Porém, deverá ser um local de oportunidades, onde se estabelece diferentes prioridades, porque o ambiente em “contexto de aprendizagem constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, conseqüentemente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das atividades formativas” (Zabalza, 1992, p. 121). Para além disso, condiciona e determina o que o aluno faz em sala de aula, a forma como ele encara as tarefas, os seus pensamentos em relação ao estudo, o seu estilo próprio de entender e atuar na sala de aula e na escola bem co-

mo a interação entre os diferentes intervenientes em sala de aula (Monereo, Castelló, Clariana, Palma, & Pérez, 2007)

Os recursos didáticos no ensino desempenham funções muito significativas e relevantes para a aprendizagem. Todo o educador ou professor deve estar consciente destas funções para poder planificar as suas aulas e adequar os recursos didáticos às estratégias pretendidas. Assim, uma das funções dos recursos é a função inovadora, ou seja, a presença de materiais novos ou renovados, na sala, modifica o comportamento e atitudes dos alunos em relação à aprendizagem do conteúdo (Zabalza, 1994). Outra função dos recursos é a de motivar, sendo que os aspetos referidos anteriormente contribuem para o sucesso desta. Os recursos didáticos são também estruturadores da realidade, ou seja, são intermediários no encontro do aluno com a realidade. Para além disso, têm a função de configurar o tipo de relação que o aluno estabelece com os conhecimentos a adquirir, por outras palavras, o tipo de recurso utilizado na intervenção pedagógica condiciona a operação mental que o aluno vai desenvolver quando o manusear e processar a informação por ele veiculada. Os recursos têm uma função solicitadora ou operativa, pois estes servem de guias metodológicas organizadoras de experiências de aprendizagem dos alunos. Por fim, todo o recurso didático tem uma função formativa global, ou seja, ultrapassam o discurso técnico e didático (Zabalza, 1994).

2.1. Os recursos didáticos na aprendizagem da linguagem oral

A aprendizagem do oral e do escrito através de recursos pedagógicos faz com que as crianças possam concretizar e exercitar competências da língua, permitindo uma maior apropriação das suas funções tanto expressiva, como comunicativa, semântica e lúdica (Souza & Freitas, s.d.).

O jogo dramático constitui-se como uma atividade que potencia a aprendizagem do oral, uma vez que se apresenta como uma estratégia com ganhos linguísticos, cognitivos, afetivos e sociais, para a criança/aluno, na medida em que a criança, ao brincar ao faz de conta, está a aprender e a desenvolver-se. Tal como afirmam Souza e Freitas (s/d), com o texto dramático pratica-se “a leitura dialogada, distinguindo as intervenções dos personagens; explora-se o espaço circundante; explora-se distintas formas de se deslocar; entre muitas outras coisas” (p.14). Autores como Rog (2001) consideram que, para além disso, o corpo é um dos elementos mais importantes em determinadas atividades expressivas para promoção de apren-

dizagens no âmbito da oralidade, no sentido em que a criança poderá adquirir normas de estar e de interagir com os outros potenciando a linguagem oral.

Relativamente aos recursos para a aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral, estes poderão ser muito variados e simples. Por exemplo, as canções são muito ricas para o desenvolvimento da linguagem e podem ser cantadas ao longo da rotina do dia do jardim de infância, para auxiliar as canções poderão ser elaborados cartazes ou cartões com imagens acerca da canção. Os cartazes deverão ter imagens com cores coloridas, a disposição dos elementos deve ser pensada e estruturada (Nérici, 1966). Segundo João Ribas Costa, referido por Nérici (1966) os cartazes devem atrair a atenção dos alunos, transmitir uma mensagem clara, sucinta e concreta, devem ser expressivos, serem de fáceis de compreensão, o uso de cores deve ser controlado e de acordo com o conteúdo da mensagem. Isto significa que se o cartaz for para causar impacto deve-se usar cores contrastantes, se for para retratar assuntos tranquilos as cores, a usar deverão ser mais suaves. Outro recurso para desenvolver a linguagem oral poderá ser a elaboração de mensagens orais para serem escritas, por exemplo, as crianças inventam um conto oralmente e a educadora escreve-o. Durante a criação da história trabalha-se regras de participação das crianças no discurso.

Para o desenvolvimento da consciência fonológica, Braunger & Lewis (1997) referidos por Rog (2001) dizem que é importante as práticas pedagógicas terem em conta:

games that emphasize rhyming and the structure of words; drawing children's attention to letters and words in books and in the environment; opportunities to use invented spelling; language experience - dictation of children's own speech, and rich experiences with literature in shared reading experiences (p. 20).

Qualquer tipo de jogo é um recurso onde a linguagem oral está presente, porque através do jogo a criança relaciona-se com o meio e com os outros e utiliza objetos. Além disso, “utiliza el lenguaje como auténtico motor del pensamiento y del conocimiento (pedir información, contrastar puntos de vista, anticipar consecuencias de las acciones, planificar y coordinar acciones, comprobar hipótesis, buscar soluciones y alternativas, etc.” (Bassedas, E. *et al*, 1998, p.156 citados por Bigas & Correig, 2001).

Assim sendo, podemos realçar os jogos pedagógicos, como um recurso que o professor poderá ter na sua sala de aula. Mas estes necessitam de serem bem construídos, assim é fundamental terem uma apresentação sugestiva, criativa e instrutiva; devem sempre explicitar a área curricular, ano de escolaridade e a unidade didática de ensino e as aprendizagens que o aluno irá realizar, que deverão ser de acordo com os princípios orientadores da

educação básica. Os jogos pedagógicos terão de permitir a aprendizagem de forma lúdica, dinâmica, interativa, integrada e significativa. Deverão ainda ser adequados à faixa etária e à autonomia das crianças, resistentes ao desgaste, de fácil de arrumação e manuseamento. Nunca poderá faltar na caixa do jogo as regras do mesmo (n.º de participantes, procedimentos de jogo, pontuação, utilizações alternativas do mesmo jogo...) (Alonso, Sousa, Gonçalves, Medeiros, & Carvalhinho, 2011).

Por sua vez, a utilização de recursos audiovisuais possibilitam o desenvolvimento de competências orais nos alunos, na medida em que os alunos através da visualização e manipulação dos recursos audiovisuais podem aprender, explorar atividades relacionadas com a linguagem oral. Por exemplo, através de jogos didáticos ou pela visualização de um filme, podem depois tecer comentários e opiniões críticas acerca do mesmo, desenvolvendo os aspetos relacionados com a linguagem oral.

A introdução de recursos didáticos para o desenvolvimento de formas coletivas de tratamento da informação, como discussões, debates, apresentação de opiniões, exposições por parte dos alunos, poderá ter grande potencialidade a nível da avaliação formativa, no que respeita à linguagem oral.

Desta forma, facilitando a aprendizagem da linguagem oral com o auxílio a recursos didáticos poderá tornar-se mais fácil também a aprendizagem da linguagem escrita, quer no pré-escolar, quer no 1.º ciclo do EB com o auxílio de recursos didáticos.

2.2. Os recursos didáticos na aprendizagem da linguagem escrita

Na educação pré-escolar, a iniciação à aprendizagem da leitura e da escrita poderá ser facilitada/auxiliada por recursos como: jogos de letras e imagens; utilização de pasta de modelar ou plasticina para moldar letras; puzzles com imagens e palavras; cartões com a representação gráfica do alfabeto em maiúsculas e minúsculas (Piatek, 2009); imagens para a composição de histórias; jogos de palavras e rimas, entre muitos outros. Desta forma, torna-se importante proporcionar este tipo de aprendizagens, para que gradualmente as crianças adquiram as competências necessárias nesta área, tal como nos refere Rog (2001) “that provide children with opportunities to experiment with reading and writing, to interact with one another as they explore and learn about written language, and to receive teacher guidance as they progress from one level of independence to the next” (p. 11).

Além disso é importante que a sala, quer no pré-escolar, quer no 1.º ciclo do EB esteja munida de livros, de assuntos e tipologias diversificadas, de modo a que os alunos os possam consultar e explorar. A leitura de contos no pré-escolar, realizada pelo educador, ajuda a criança a interessar-se pela leitura, desenvolve o vocabulário, aprende a distinguir as letras dos números e dos desenhos, poderá facilitar a aprendizagem do nome das letras, mas acima de tudo estimula o gosto pela linguagem escrita (Rog, 2001). Assim, antes da leitura de uma história é essencial o educador fazer uma breve introdução ao tema bem como explorar com as crianças os aspetos exteriores e de organização do livro. Durante a leitura deve-se ler com entoação e com o volume variado, fazer referência às ilustrações, parando sempre que for pertinente para esclarecer dúvidas, realizar comentários ou fazer outro tipo de coisas justificáveis. No final da leitura é fulcral falar-se acerca da história, da sua sequência lógica, de modo a verificar a compreensão das crianças (*ibidem*). Para tal, poderão ser utilizados cartões com imagens onde as crianças organizam a história e depois a educadora escreve-a de acordo com o que as crianças vão mencionando, pode-se realizar uma apresentação de fantoches ou uma dramatização.

No pré-escolar e no 1.º ciclo do EB poderão ser utilizados recursos audiovisuais como filmes, apresentações em diapositivos, gravações e recursos não projetáveis como jogos de construção, fichas de trabalho, jogos pedagógicos (de regras), entre outros, para o desenvolvimento da aprendizagem linguagem escrita.

Ainda no 1.º ciclo do EB, para além das estratégias referidas, os alunos deverão escrever textos com recurso a imagens ou não, conforme as necessidades de cada criança. A leitura de histórias pode ser realizada através do próprio livro, de *big books*, transparências, cartões interativos com imagens e texto ou com cartões que contenham só imagens ou só expressões do texto (Rog, 2001).

O *big book* deve ser utilizado dependendo da história, ou seja, em histórias pequenas, porque necessita de ter letras em tamanho grande, poucas linhas por página e o texto pode ser colocado em cartões colados no *big book*, de modo a que possa ser reutilizado noutra história (Rog, 2001). As transparências deverão ser utilizadas para a leitura de poemas, canções. Por fim, os cartões interativos permitem os alunos manipularem elementos do texto e desenvolverem a compreensão escrita (Rog, 2001).

Os recursos para desenvolver a linguagem escrita poderão ter, por vezes, uma natureza lúdica, sendo equilibrados, ou seja, por um lado poderão exigir tarefas reflexivas, por outro deverão também contemplar tarefas de motivação, que proporcionem prazer (Sá & Veiga, 2010). Uma estratégia para motivar os alunos para a leitura poderá ser a criação de materiais

de leitura, que poderão ser realizados em colaboração com o professor ou em casa. É interessante que depois dos materiais criados, estes sejam partilhados por toda a turma e que se realize debates para os alunos procederem à análise crítica dos mesmos e/ou cruzarem opiniões sobre outras leituras lidas (*ibidem*).

Para além dos recursos enunciados existem outros que devem fazer parte da sala de pré-escolar e de 1.º ciclo do EB adequados a cada faixa etária. São exemplos os ficheiros de escrita e de leitura, construídos por histórias a completar, a alterar ou a dramatizar; ficheiros de ortografia com jogos de palavras cruzadas, exercícios para completar com a família de palavras, sinonímia, antonímia e textos com erros ortográficos, para serem corrigidos; desencadeadores de escrita, como imagens para descrever, bandas desenhadas para legendar ou para as recontar utilizando outra tipologia de texto, textos de autores para servirem de modelo a novas produções; álbuns temáticos produzidos pelos alunos e folhetos, impressos, cartazes com informações úteis sobre o quotidiano, por exemplo sobre higiene, segurança alimentar, rodoviária (Martins & Niza, 1998).

Por conseguinte, a aprendizagem da leitura e da escrita requer, pois, um trabalho sistemático tanto no pré-escolar como no 1.º ciclo, claro que, adequada a cada nível e à realidade de cada grupo ou turma. Desta forma, “não são actividades soltas que vão determinar a diferença na pedagogia da escrita do ensino básico, mas estratégias inseridas em blocos mais largos, em lógicas de acção totais, ancoradas em determinados princípios e em determinada ordem didáctica” (Pereira, 2003, s.p). Neste processo, a utilização de determinados recursos didáticos pode assumir um papel importante, possibilitando um trabalho centrado na criança, diferenciado e significativo, tal como foi anteriormente demonstrado.

Em síntese, a formação inicial de professores em didáctica é muito benéfica, porque orienta o professor em saber como ensinar e como aprender (Karling, 1991 referido por Ferreira, 2007). Consideramos, desta forma, que a utilização intencional e refletida de recursos pedagógico-didáticos representa um contributo significativo para a construção de experiências de aprendizagem desafiadoras e enriquecedoras, para a formação global de cada criança ao nível da aprendizagem da língua. É neste sentido que nos propusemos a aprofundar o contributo dos recursos didáticos para a aprendizagem do oral e do escrito na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do EB.

Síntese

Ao longo deste capítulo fomos explicitando aspetos relacionados com a linguagem oral e escrita, quer no pré-escolar, quer no 1.º ciclo do EB bem como fizemos referência a aspetos gerais relacionados com os recursos, com especificação dos contributos de determinados recursos para a aprendizagem da linguagem oral e escrita.

Há a salientar que todas estas novas formas de ensinar a linguagem oral e escrita carecem de uma atualização teórica constante, fundamentada na investigação e, acima de tudo, na reflexão, por parte do professor, para que ele possa adequar as novas metodologias aos alunos.

CAPÍTULO III

Recolha e análise de dados

Introdução

Neste capítulo pretende-se apresentar a componente prática que auxilia o presente relatório de estágio. Como tal, numa primeira fase apresentamos as questões relacionadas com a metodologia de investigação em educação empregue, especificando-se as técnicas utilizadas por nós para recolher e analisar dados acerca da nossa prática no âmbito da temática em análise neste relatório – o contributo dos recursos para a aprendizagem da linguagem oral e escrita. Posteriormente, apresentamos uma visão global sobre as características dos contextos em que se realizaram as práticas de ensino, nomeadamente na PES I e II. De seguida, apresentamos as atividades e os recursos utilizados para a aprendizagem da linguagem oral e escrita, ao longo do nosso estágio pedagógico na educação pré-escolar e 1.º ciclo do EB, e procedemos à análise das atividades nas quais usámos alguns dos referidos recursos tendo em conta os objetivos que propusemos alcançar no âmbito deste trabalho, considerando o enquadramento curricular e teórico sobre o contributo dos recursos para a aprendizagem da linguagem oral e escrita realizado em particular no segundo capítulo do presente relatório.

1. Procedimentos metodológicos gerais

Visando este projeto em particular a análise do contributo dos recursos didáticos para o desenvolvimento de competências orais e escritas na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do EB, requer a seleção de metodologias adequadas “para manipular ou medir cada uma das variáveis, dos procedimentos seguidos e do *design* da investigação” (Tuckman, 1994, p. 554).

No caso deste relatório a investigação foi de natureza qualitativa, pois

a situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento-chave da recolha de dados; a questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final; e diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao «porque» e ao «o quê» (Bogdan & Biklen, 1992, referidos por Tuckman, 1994, pp. 507-508).

Numa investigação qualitativa há que ter em conta a necessidade de delimitar e encontrar uma linha orientadora de modo a que o trabalho seja credível, consistente e apropriado, de modo a existir um grande rigor (Guba & Lincoln, 1981 referido por Tuckman, 1994).

De acordo com Quivy & Campenhoudt (1992) a investigação segue determinadas etapas: a *primeira* diz respeito à pergunta de partida, esta deverá ser clara, exequível e pertinente (no caso definimos objetivos de investigação); a *segunda* diz respeito à exploração, ou seja,

engloba a recolha de informação através da pesquisa bibliográfica; a *terceira* é a problemática que consiste em explicar o quadro teórico em que se baseia a investigação (tarefa que cumprimos nos capítulos I e II); a quarta etapa refere-se à construção do modelo de análise que é composto pela elaboração das hipóteses e operacionalização dos conceitos (no caso, optámos pela construção de um sistema de categorias nos moldes preconizados por (Bardin, 1995); a *quinta etapa* refere-se à observação, que “engloba o conjunto das operações através das quais o modelo de análise é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 157); a *sexta etapa* respeita à análise das informações/dados, que corresponde à comparação dos resultados observados com as perguntas de partida e os objetivos (propósitos a que este capítulo procura corresponder), por fim, a *sétima*, e última, etapa é referente às conclusões, onde se apresentam as grandes linhas do processo que foi seguido, os contributos da investigação e algumas considerações de ordem prática (o que fazemos na sequência deste capítulo).

A problemática a investigar, como já foi referido na introdução deste trabalho derivou, por um lado, do reconhecimento que a aprendizagem da Língua Portuguesa é transversal ao currículo e indissociável das diferentes áreas do saber, facilitando a aprendizagem por parte dos alunos e, por outro, que a comunicação oral e escrita é um meio fundamental para a expressão e o desenvolvimento pessoal e social de cada indivíduo. Dada a importância da aprendizagem da linguagem (oral e escrita) para o pré-escolar e 1.º ciclo do EB, estamos conscientes que há necessidade de desenvolver uma abordagem alternativa, motivadora e concretizadora.

Neste sentido, elegemos como objetivo geral da nossa investigação analisar os contributos dos recursos para a aprendizagem da linguagem oral e escrita, quer ao nível do pré-escolar, quer do 1.º ciclo do EB.

A recolha de dados foi realizada em duas fases distintas: a prática pedagógica no pré-escolar e a prática pedagógica no 1.º ciclo do EB, ao longo dos anos letivos 2011/2012 e 2012/2013, respetivamente. A principal técnica utilizada foi a observação participante, onde o observador “vive a situação, sendo-lhe, por isso, possível conhecer o fenómeno em estudo a partir do interior” (Pardal & Correia, 1995, p. 50). A observação em investigação tem como principal vantagem a possibilidade do registo de acontecimentos no momento e no contexto em que os mesmos ocorrem na sua autenticidade e espontaneidade (Bell, 1997). No caso, procedemos de forma complementar a registos num diário de bordo, onde fomos registando ao longo dos dias informações acerca da prática pedagógica relevantes para a análise de dados.

Para a recolha dos dados em análise neste relatório utilizamos também registos escritos pelas crianças, registos audiovisuais, como filmagens, que permitiram recolher um maior número de dados, por um lado, e por outro, possibilitaram o ‘revisitar’ de certas situações com as quais nos deparávamos na prática e não tivemos oportunidade de clarificar na altura, devido ao trabalho existente na sala de atividades/sala de aulas. O método de recolha de dados foram os registos de transcrições de atividades, presentes nos instrumentos acima mencionados, onde utilizámos grelhas de observação (anexo A).

Realizámos, ainda no 1.º ciclo do EB, um questionário breve aos alunos, porque sentimos necessidade de recolher uma avaliação por parte daqueles sobre os recursos utilizados, falha que ocorreu no pré-escolar devido ao pouco tempo de que dispusemos para recolher os dados.

A análise dos dados foi feita com base na técnica de análise de conteúdo, que consiste numa “técnica sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo, baseada em regras explícitas de codificação” (Stemler, 2001, citado por Esteves, 2006, p. 107). O Quadro 3 representa o sistema de categorias utilizado no estudo da problemática deste trabalho. Este sistema de categorias foi construído com base na revisão e literatura realizada no capítulo II deste relatório.

Desta forma, nele incluímos uma dimensão que está relacionada com os objetivos deste trabalho. Esta dimensão foi dividida em duas categorias, que, por sua vez, se desdobraram em cinco subcategorias e respetivos indicadores. A última coluna apresenta algumas unidades de registo ilustrativas, que dizem respeito a situações registadas através dos diários de bordo efetuados em ambas as práticas, dos vídeos visualizados e das produções de texto das crianças.

O sistema de categorias criado foi utilizado para analisar as atividades em ambas as práticas pedagógicas, PES I e PES II. A explicação do que consiste cada indicador encontra-se em anexo (anexo B). Além disso, importa referir que os indicadores que estão destacados dizem respeito apenas à PES II, uma vez que se relacionam com competências que as crianças do pré-escolar ainda não tiveram a possibilidade de adquirir. Este sistema de categorias foi construído com base na revisão de literatura realizada no capítulo II deste relatório. As unidades de registo ilustrativas estão assinaladas com o código PES I, caso tenham ocorrido em atividades durante a Prática Educativa Supervisionada I, ou com o código PES II, caso tenham decorrido na Prática Educativa Supervisionada II. É de frisar que os nomes das crianças não correspondem aos verdadeiros nomes, de modo a poder salvaguardar a identidade daquelas, em conformidade com princípios éticos subjacentes ao nosso estágio e a este trabalho.

Quadro 3 - Sistema de categorias utilizado na PES I e PES II

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Contributo dos recursos para a aprendizagem da linguagem oral e escrita	1. Competências psicológicas	1.1. Motivação	1.1.1. Mostra-se concentra- do(a) na realização da tarefa	- O Nuno esteve muito atento (PESI). - nunca falou com os colegas durante a escrita do acróstico no computador (PES II). - Alunos respondem às questões em silêncio (PES II).
			1.1.2. Expressa opiniões positivas relativamente ao recurso	“Perceberam? Gostaram da dramatização? Todos: sim...”(PESI). Porque era uma palavra de que ela gostava muito.(PESI)
			1.1.3. Empenha-se na reali- zação da tarefa	- A Guida escolheu colecionar letras pequenas. Ela empenhou-se tanto no trabalho que procurou em demasiadas revistas as letras, pois a ideia era serem coloridas (PESI). - O Rogério repetiu a palavra de forma correta (PES II). “Bárbara: Professora não estive neste dia em que escreveram o acróstico no caderno!? Mas gostava agora de poder também escrever um no computador (PES II).
			1.1.4. Relaciona o recurso com experiências vividas	- Ao picotarem a silhueta no postal a Sara disse que pico que estavam a utilizar para picotar parecia um lápis, porque era preciso pegar nele como se pega num lápis (PESI). - A Leonor disse que a lista de verificação do texto era parecida à lista que a mãe usava para ir às compras, porque ela marcava com um ‘certo’ o que já tinha no carrinho, para não se esquecer de nada (PES II)..
			1.1.5. Manifesta entusiasmo na visualiza- ção/manipulação do recurso	“yes, encontrei um cartão com a minha fotografia... e outro com cartão com um anel.”(PESI). “Tão bom já vou colocar uma vinheta no cartaz.” (PES II). “Vais contar mais uma?”(PESI).
		1.2. Atitudes/ comportamentos	1.2.1. Manipula o recurso com cuidado	- Depois a Diana foi contornar com dedo a palavra, presente no cartaz (PESI). - A Carlota levanta-se e vai ao quadro endireita a vinheta do título do cartaz (PES II).
			1.2.2. Revela maior segu- rança na realização das tarefas com a utilização do recurso	O Tomás recebeu um guião que servia de plano para elaboração do texto, ao receber ele disse que assim talvez conseguisse fazer um texto sem se esquecer de nada(PES II).
			1.2.3. Mostra-se satisfeito com as aprendizagens efe- tuadas	“Então Semedo- brinquedo, yes acertei”(PESI). “vê as minhas respostas, tenho quase tudo certo.”(PES II).
			1.2.4. Partilha o recurso com colegas	“Filipa encontrei o teu nome, pega.”(PESI)

2. Competências comunicativas	2.1. Compreensão e expressão oral	1.2.5. Ajuda o colega na realização da tarefa com o recurso	- A Guida disse para o Paulo ajudar-lhe, ou seja quando ele visse letra pequenas recortava e dava-lhe e ela faria o mesmo, em relação a ele (PESI). - o Wilson ajudou-o, e até partilhou o seu postal com o colega, para ele escrever a palavra mãe, mais facilmente. (PESI). -Marina ajudou-a a situar na linha da leitura (PES II)	
		2.1.1. Partilha ideias suscitadas pelos discursos ouvidos	“já me lembrei de um exemplo de uma rima... pão – cão.”(PES II).. “por exemplo o que dá na televisão, às vezes é direto outras vezes é indireto” (PES II).	
		2.1.2. Amplia vocabulário	“Estagiária: sim, mas essa flor tem um nome, sabes qual é? Diana: não sei Estagiária: Alguém sabe? Todos: não! Estagiária: Dália”(PESI).	
		2.1.3. Reconta histórias	- participativo no reconto da história (PESI).	
		2.1.4. Compreende o que ouve	“Estagiária: e o que é a poesia? Leonor: textos com rima.” (PES II). “Estagiária: Boa.. e tu Diana o que tens nos teus cartões? Diana: Júlia e flor”(PESI).	
		2.1.5. Identifica palavras desconhecidas	“O que é tomar duche?”(PESI). “Rafael: o que é impulsionador? Paula: a pessoa que fala primeiro” (PES II).	
		2.1.6. Associa palavras ao seu significado	“diz palácio, que é onde as princesas moram.”(PESI). “banho? é lavar o cabelo...”(PESI).	
		2.1.7. Partilha ideias		
		2.1.8. Respeita regras e convenções que regulam a interação	- A Cláudia não levanta o braço para falar, mas só fala quando alguém se cala (PESI). - O Xavier sempre que queria falar colocava o dedo no ar (PESI).	
		2.2. Leitura	2.2.1. Identifica sons da palavra	“o som das palavras é parecido”(PESI). - O Henrique, a propósito do nome Rafael, disse também que podia rimar com anel, pois as palavras tinham o mesmo som no final (PESI).
			2.2.2. Estabelece correspondências grafema/fonema	“tem aqui um A e o N.”(PESI). “as últimas sílabas são iguais.”(PES II).
			2.2.3. Compreende textos lidos	“Fantoche: o outro dia estive na vossa casa e a sala de jantar tinha a luz acesa, sem estar ninguém lá. Acham que foi uma atitude correta? Todos: não. Fantoche: pois não!”(PESI). “o avô o que é que sabia? ele dizia-nos para não gastar a água, poupar a televisão...”(PESI).
			2.2.4. Lê palavras associadas a imagens	“Tem aqui o meu nome: Diniz”(PESI). “ah deve estar escrito Anel, porque tem a imagem do anel.”(PESI).
			2.2.5. Identifica as principais características de diferentes tipos de texto	“o texto do acróstico é sempre escrito com a palavra na vertical.” (PES II). “o conto também tem narração” (PES II).
			2.2.6. Lê com fluência	O Francisco leu vinheta com a pontuação correta (PES II). - Bárbara: lê o que diz a vinheta com rapidez e entoação (PES II).
			2.2.7. Lê respeitando a direccionalidade da escrita	- leu o acróstico já construído, começando da esquerda para a direita (PES II). - Carlota ia seguido as frases do texto com o dedo e começava da esquerda para a direita e Pedro seguiu o seu exemplo(PES II).

		2.3. Escrita	2.3.1. Usa adequadamente instrumentos de escrita	- A Guida pegou corretamente no lápis (PESI). - o Paulo teve dificuldade em pegar corretamente no lápis (PESI).
			2.3.2. Escreve corretamente o seu nome	- No final do trabalho a Guida escreveu o seu nome sem ajuda do modelo (PESI). - O Paulo necessitou do modelo (PESI).
			2.3.3. Distingue o tamanho das letras	- O André colecionou letras médias. Recortou muitas letras e colou-as (PESI). - A Liliana ouviu-a e disse estas letras também são pequenas (PESI).
			2.3.4. Escreve palavras familiares	- Melinda escreveu a reescreveu a palavra muitas vezes, pois não estava a conseguir fazer o M corretamente (PESI). - escreveu a palavra quase sem recorrer ao cartaz (PESI).
			2.3.5. Utiliza o computador para escrita de palavras e/ou textos	- ouviram-se comentários: “professora já sei como se vai para o programa de escrever no computador.”; “eu já escrevo depressa” (PES II). - A Carlota estava a escrever no computador (PES II).
			2.3.6. Cuida da apresentação dos textos	- A Sónia teve o cuidado de fazer o texto a lápis e apagou sempre que necessário (PES II). - A Marina fez o seu texto com introdução, desenvolvimento e conclusão. Após ter feito a introdução ela deixou uma linha e depois do desenvolvimento também deixou uma linha. Assim, conseguimos visualmente perceber em quantas partes ela dividiu o texto (PES II).
			2.3.7. Planifica textos escritos de acordo com um objetivo	“Eu, gostaria de descobrir a máquina do tempo, porque” (PES II). “se eu fosse o infante D. Henrique queria descobrir cavalos voadores” (PES II).
			2.3.8. Redige textos respeitando as convenções gráficas, ortográficas e de pontuação	“o título do texto é «Sou Diferentes, sou Fantástico». A autora do texto é Susana Teles Margarido. As ilustradoras do texto são Marília Ascenso e Fedra Santos” (PES II). “o sítio onde vivo é S. Rafael, e eu já o conheço todo, por isso vou imaginar qualquer coisa para ele ficar diferente, pondo coisas novas.” (PES II).
			2.3.9. Redige textos de acordo com um plano previamente elaborado	“As ilustrações são agradáveis, bonitas e cheias de vida” (PES II). - A Bárbara conseguiu elaborar o texto de acordo com o plano apresentado, sem se esquecer de nada (PES II).
			2.3.10. Revê os textos com vista ao aperfeiçoamento	- Quando terminou de escrever verificou se estava tudo correto, ou seja, leu o acróstico que estava escrito no computador (PES II). - A Márcia verificou o texto da Paula com uma lista de verificação fornecida, a fim de saber se a Paula tinha no seu texto o essencial, que a estagiária tinha pedido (PES II).

Desta forma, passamos a descrever na secção seguinte com maior exatidão e pormenor algumas atividades desenvolvidas ao longo dos estágios.

Considerando a observação um processo complexo, recolhemos alguns dados através do registo fotográfico e videográfico, tal como já foi referido anteriormente. Com a finalidade de garantir o anonimato das crianças e o uso exclusivo dos dados para fins académicos e de divulgação científica foi necessário elaborarmos pedido de autorização aos pais e encarregados de educação para tal (anexo C).

Para que este sistema de categorias fosse implementado, foi necessário encontrar o seu índice de fidedignidade que é “uma medida que permite exprimir o grau de concordância entre investigadores quando usam um determinado sistema de categorias para codificar um mesmo material” (Esteves, 2006, p. 123). Nesta linha de ideias apresentamos uma amostra das unidades de registo, do sistema de categorias bem como a explicação do mesmo a dois codificadores, exteriores ao estudo, para podermos comparar com a codificação do mesmo sistema, feita por nós. Posteriormente, adicionámos as unidades de registo com igual codificação e dividimos pelo total de unidades de registo, obtendo a validade do sistema de categorias. O índice de fidedignidade resultou da comparação com o preenchimento das UR, por indicador, que nós fizemos e as que os codificadores exteriores fizeram. Assim, para um dos codificadores deu 61%, para o outro deu 63%. O que nos leva a concluir que o sistema de categorias realizado é válido e está na ordem do 60%.

2. A prática educativa na educação pré-escolar

2.1. O meio

Antes de apresentarmos as nossas práticas referentes à educação pré-escolar, é fulcral que apresentemos o contexto específico em que aquelas decorreram. Procederemos aqui essencialmente à caracterização breve do meio, do espaço físico e dos recursos existentes na sala de atividades e na escola, das crianças, uma vez que estes nos pareceram ser fatores relevantes no âmbito da relação dos recursos com a aprendizagem da linguagem oral e escrita.

A prática pedagógica decorreu numa EB1/JI do concelho de Ponta Delgada, mais especificamente numa sala de jardim de infância. Na freguesia onde se situa a escola, destaca-se a nível económico a atividade terciária, comércio e serviços, e também a atividade secundária, onde podemos encontrar algumas fábricas. Ao nível cultural, destaca-se o Coliseu Micaelense

e o Forte de São Brás. Ao nível de estruturas político-administrativas destaca-se a junta de freguesia, o Instituto de Ação Social e a sede da Santa Casa da Misericórdia de Ponta Delgada. Na localidade, situam-se vários jardins públicos.

2.2. A escola

O jardim de infância onde decorreu a prática tem uma construção antiga entretanto remodelada e adaptada a jardim-de-infância. Da estrutura física realçamos o salão polivalente, que serve para a realização de sessões de motricidade/visualização de filmes e recreio coberto para dias de chuva, espaço este que também é partilhado pelo CATL do infantário, no tempo extraletivo; existe também um espaço exterior destinado ao recreio. Este espaço é amplo, tem alguns recursos materiais, como baloiços e túneis; e a sala verde, que é a sala de atividades onde realizamos o nosso estágio pedagógico.

O jardim-de-infância serve uma comunidade de 71 crianças, divididas em 4 salas. Este jardim-de-infância acolhe crianças desde os 3 anos até aos 5/6 anos. Relativamente aos recursos humanos, existem 4 educadoras de infância, 3 assistentes operacionais, 1 educadora de apoio/substituição e 1 técnica de educação especial.

A escola dispõe de alguns recursos materiais, como o *datashow*, dois computadores, uma fotocopiadora, uma máquina de plastificar, diversos materiais de desperdício, como cartolinas, tesouras, papel cenário. Enquanto estagiária usufruí destes recursos e de alguns espaços existentes aquando da realização do estágio.

2.3. A sala de atividades

A sala onde se desenvolveram as atividades tinha uma dimensão adequada para o número de crianças existentes, segundo o meu ponto de vista. A sala encontrava-se dividida em oito áreas: a área do acolhimento (que serviu de receção às crianças e onde se desenrolavam inúmeras atividades, tais como canções, histórias, jogos, e, paralelamente, os jogos de construção); a área dos livros/ biblioteca; a área da casinha das bonecas; a área da garagem/ pista e parque; jogos de mesa; a área da plasticina; a área da pintura e do desenho; e, por fim, a área de recorte e colagem. Para além destas áreas existiu a área multimédia, com dois computadores, no entanto não foi utilizada pois os aparelhos não funcionavam.

A sala disponha ainda, de três mesas para atividades mais dirigidas com cadeiras à volta; um armário para arrumação de materiais para a prática letiva da educadora; duas estantes sendo que, uma servia para arrumação das capas das crianças e jogos de mesa, e a outra, para arrumação dos materiais de apoio à expressão plástica; um cavalete de apoio à área da pintura; dois quadros de cortiça, para afixação de trabalhos produzidos pelas crianças, e um leitor de CD's.

De acordo com as observações realizadas, notámos que as crianças tinham muita necessidade de explorar as diferentes áreas, quer no tempo da manhã, quer no tempo da tarde. Verificámos preferências, por parte das crianças, por algumas áreas específicas, por exemplo, duas crianças, raparigas, que gostavam muito da pintura, enquanto dois rapazes gostavam muito da pista, por isso durante o dia todo eles estavam maioritariamente nestas áreas, fazendo com que ficasse comprometido o desenvolvimento de competências caso estivessem noutras áreas. Mas uma grande parte do grupo diversificava as áreas para onde ia ao longo do dia, incluindo a biblioteca, que era muito requisitada, no entanto sempre pelas mesmas crianças. Todas as áreas de atividade tinham um número limite de crianças, cabendo ao educador observar se as crianças estavam a respeitar o mesmo.

A sala dispunha de variados jogos, desde jogos de associação sobre os mais variados temas, puzzles, jogos de sequências, encaixe, legos, blocos lógicos, material *cuisenaire*, entre outros, contudo, verificámos que as crianças não utilizavam os jogos da forma mais adequada, ou seja, respeitando a finalidade dos mesmos. As crianças apenas jogavam com os jogos que conheciam e notámos que, ainda havia alguma falta de exploração dos jogos de forma dirigida, ou seja, por parte do educador, que deveria explorar com as crianças os diversos recursos existentes em sala de aula, para que elas compreendessem a finalidade dos mesmos com que estavam a brincar. Desta forma, tornava-se importante “ter na sala materiais diversificados e de qualidade, de forma a que o ambiente de trabalho [fosse] estimulante, (...) servindo para ampliar e consolidar as experiências da criança” (PCG 2011/2012, p. 5).

2.4. As crianças

Com o intuito de conhecer melhor este grupo de crianças para que pudéssemos, no momento exato, adequar a nossa prática educativa às mesmas, foi necessário conceber um instrumento de observação (anexo D). Neste incluímos a caracterização da escola, da sala, da rotina diária, das crianças, destacamos aspetos relativos aos recursos materiais existentes no recinto escolar e fizemos uma pequena avaliação do grupo de crianças relativamente a diver-

tos aspetos respeitantes às diferentes áreas de conteúdo. Além disso, o diálogo estabelecido com as crianças e a educadora foi fundamental para complementar esta observação do grupo, como também a análise do PCG.

A sala onde interviemos contava com vinte crianças, onze do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos.

O grupo, na sua maioria, manifestava muitas dificuldades na área de formação pessoal e social, nomeadamente em cumprir as regras estipuladas por todos e contribuir para um bom ambiente na sala de atividades. Ainda nesta área verificou-se muita insegurança por parte de algumas crianças e algum desequilíbrio emocional, no que respeita às atitudes das crianças dentro da sala de aula, podendo isso dever-se a situações de desestruturação e desequilíbrios familiares. Revelavam um baixo nível de autonomia nas tarefas, por isso a educadora adotava a estratégia de trabalhar com pequenos grupos de cada vez, enquanto os outros estavam nas áreas de atividade. Existiam ainda muitas crianças que ainda não aceitavam perspetivas diferentes das suas e não conseguiam resolver conflitos com os outros colegas com quem estavam implicados, pedindo sempre a intervenção da educadora.

No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, o grupo revelava algumas dificuldades. A maioria das crianças não sabia escrever o seu nome, necessitando de recorrer a um exemplar do nome existente na sala. Relativamente à divisão silábica, a maioria do grupo realizava-a de forma correta, mas apenas palavras com duas sílabas. Neste domínio, as crianças apresentavam, no geral, dificuldades em comunicar e em verbalizar corretamente as suas ideias/frases, por isso foi uma das vertentes em que nos debruçamos ao longo deste estágio pedagógico. Todos eles sabiam pegar corretamente em livros, reproduziam facilmente canções e distinguiam letras de números. No geral, as crianças não reconheciam todas as letras do alfabeto, apenas uma criança de quatro anos o fazia.

No domínio da matemática, a maioria do grupo realizava oralmente contagens progressivas de números ordinais, até 10. Uma das crianças com quatro anos conseguia fazer contagens regressivas de 10 até 1 e progressivas de 1 até 20. Existiam crianças que ainda não reconheciam a representação gráfica de alguns algarismos, de entre estas crianças algumas transitariam possivelmente para o 1.º ano do EB. Todo o grupo conhecia as figuras geométricas e comparava conjuntos de objetos. Relativamente à adição, a maioria ainda não sabia o significado do sinal “+” (mais) e “=” (igual), tendo problemas em exercícios com operações numéricas.

No domínio da Expressão Plástica, a maior parte do grupo encontrava-se no estágio da garatuja controlada, alguns já realizavam desenhos que se enquadravam no estágio pré-

esquemático, contudo existiam pelo menos duas crianças que se encontravam no estágio da garatuja descontrolada na ótica de Lowenfeld (1980, referido por Sousa, 2003). Notámos em algumas crianças uma vontade de reparar e reproduzir todos os pormenores do que desenhavam e outras faziam tudo muito depressa, devido à baixa concentração. Era um grupo que gostava muito de modelagem, digitinta e pintura livre com guache.

No domínio da Expressão Dramática, as crianças representavam diversificados papéis, principalmente quando estavam nas áreas, interagindo com os seus pares de forma autónoma. Notámos que estavam muito habituados a jogos de relaxamento ao longo do dia.

No domínio da Expressão Musical, as crianças reproduziam diversas canções, com diferentes ritmos expressivos; reparámos aquando das observações ao grupo que as raparigas se destacavam pela positiva na expressão musical em relação aos rapazes, que eram mais tímidos em relação a cantar canções.

No domínio da Expressão Motora, o grupo mostrava-se homogéneo ao nível motor, uma vez que os alunos conseguiam realizar, com maior ou menor dificuldade, as tarefas propostas. A maioria das crianças executava movimentos de equilíbrio com facilidade, realizava percursos que integravam várias destrezas, tais como: rastejar deitado dorsal e ventral, em várias direções; rolar sobre si próprio em posições diferentes; saltar sobre obstáculos, lançar e receber uma bola com uma mão “melhor” de com as duas mãos, praticavam jogos infantis, cumprindo as suas regras, existindo algumas crianças que tentavam sempre rejeitar as regras.

Na área do Conhecimento do Mundo, alguns sabiam o dia da semana em que se encontravam e relacionavam com o dia anterior e posterior, mas apenas uma ínfima percentagem do grupo. No entanto, todo o grupo distinguia “dia e noite, manhã e tarde”. Além disso, conhecia as diferentes partes do corpo e alguns tinham o cuidado de ordenar os acontecimentos por ordem cronológica. Alguns elementos do grupo tinham presente a consciência da preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente (por exemplo, não desperdiçar água e eletricidade, não deitar papéis para o chão, entre outros). Salientamos que o contato com diferentes materiais através de experiências era uma tarefa que cativava até os mais desconcentrados e desatentos.

Nas Tecnologias de Informação e Comunicação, não conseguimos observar nada, pois os equipamentos existentes não estavam em condições de funcionamento.

A maior parte do grupo obtinha sucesso escolar. Todavia as crianças que se destacavam por ter elevado sucesso nas aprendizagens eram sete. Existiam seis crianças que tinham uma maior dificuldade nas diferentes áreas de conteúdo. Salientando-se, três destas, as quais tinham mais dificuldades que, possivelmente, advinham do comportamento muito instável, da

dificuldade em cumprir regras de sala de aula, em estar atento e concentrado durante um certo período de tempo, em realizar tarefas ou arrumar os materiais. É de realçar que estas crianças recebiam apoio da terapia de fala, apoio psicológico e apoio educativo.

Para concluir, é de referir que este grupo não era muito curioso, pois quase não observamos questões, por parte das crianças, à educadora sobre a realidade que os rodeava.

2.5. A ação pedagógica

As práticas realizadas no âmbito da aprendizagem da linguagem oral e linguagem escrita em contexto pré-escolar são atividades de iniciação à alfabetização, que permitem as crianças aprenderem as funções da linguagem e em que circunstâncias devem utilizar uma e outra linguagem. Para tal, esta aprendizagem implica um processo de interação social entre o educador e as crianças, ou até mesmo entre as crianças e os seus colegas (Gillanders, 2005).

Seguindo esta linha de ideias, ao longo da nossa prática 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 abrangeram, de uma forma transversal, todas as áreas e domínios, no entanto, dada a impossibilidade de aqui darmos conta de todas, destacamos aquelas que se inscreveram mais diretamente na Área da Expressão e Comunicação, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, dada a problemática específica em análise neste relatório.

Para melhor nos orientarmos em relação às atividades implementadas, o Quadro 4 faz referência às intervenções, conteúdos e experiências de aprendizagem respeitantes às competências que se pretenderam desenvolver nas crianças no domínio em questão. De referir que, embora muitas outras tenham sido trabalhadas, neste quadro destacamos as que se destinaram especificamente à aprendizagem de questões relacionadas com a linguagem oral e escrita. Das atividades apresentadas, selecionamos a cinza as que pretendemos analisar com maior profundidade ao longo deste relatório.

Quadro 4 - Conteúdos e experiências de aprendizagem abordados na educação pré-escolar

Datas de intervenção	Temáticas/ conteúdos	Experiências de aprendizagem
19 e 20 de Março de 2012	Dia do Pai, Primavera e Poesia	<ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento • Exploração do poema: “Primavera ...” • Jogo: “Caça ao tesouro com rimas” • Canção “Gosto de Flores” • Leitura do poema: “A Primavera” • “Vamos recortar versos, rimas e estrofes” • Jogo de associação sementes e plantas • Realização da Experiência “Todas as sementes germinam e crescem de igual forma?”
23 e 24 de Abril de 2012	Dia do livro, Dia da Mãe e Dia da Liberdade	<ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento • Exploração das personagens e sequência da história “A minha mãe” e “De outra cor” • Leitura da história: “A minha mãe” • Jogo “Para uma boa comunicação oral será necessário...”, onde era necessário identificar práticas de comunicação oral adequadas e desadequadas • Levantamento de questões e treino das mesmas para fazer a entrevista à escritora Susana Teles Margarido • Elaboração do diário de grupo • Elaboração do postal para o Dia da Mãe • Fichas para trabalho autónomo sobre grafismos, onde as crianças tinham de contornar e realizar diversos tipos de grafismos
21, 22, 23, 24, 25 de Maio de 2012	Energia, Conservação do ambiente e Dia Mundial da Criança	<ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento • Exploração da história em fantoches “Conversas ao sol” e manipulação de fantoches • Leitura da história: “Abc livro das letras” • Leitura da lengalenga “Se tu visses o que eu vi” • Cartaz interativo intitulado: “Fontes luminosas” onde as crianças tinham de identificar fontes luminosas artificiais e naturais, recorrendo a imagens e com o auxílio de um sinal vermelho e verde. • Vídeo sobre os aspetos mais relevantes da destruição do planeta. • Registo de comportamento • Elaboração do diário de grupo • Canção: “Meu leitinho”; • Canção: “Bom dia” • Canção: “Está na hora de arrumar” • Canção: “Se eu fosse um peixinho” • Canção: “Vamos para casa” • Canção: “Música dos fantoches” • Canção: “Preservar a natureza” • Jogo de relaxamento: “Cuidar do planeta” • Jogo de relaxamento: papéis coloridos, onde as crianças tinham de expressar o que sentiam e/ou lembravam-se ao olhar para a cor do papel • Jogo de relaxamento: “como vejo o mundo” • Experiência “As Sombras crescem?” • Ficha de construção da letra inicial do nome próprio com um tangram construído pela criança. • Colecionando letras • Cartões onde as crianças copiavam o seu nome, por um lado, por outro lado faziam-no sem recorrer ao modelo

Segundo as OCEPE, a comunicação em sala de aula não pode restringir-se “[à]quilo que a criança ‘traz’ de casa, sendo necessário que o contexto de educação pré-escolar forneça ocasiões que motivem o diálogo e a partilha entre as crianças, a partir das vivências comuns” (ME, 1997, p. 67). Assim, a rotina do acolhimento tem relevância no desenvolvimento de competências relacionadas com a compreensão e a expressão oral e desenvolve competências de acordo com as metas de aprendizagem para o pré-escolar.

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. Era o momento em que as crianças marcavam as presenças, assinalavam o dia, mês e ano, tarefas importantes, pois as crianças aprendiam a ‘ler’ e identificar o seu nome. Depois, eram realizadas atividades ao longo do dia e, no final deste, fazia-se o balanço de todo o trabalho desenvolvido e das atitudes e comportamentos das crianças, levando-as a refletir e a expressarem-se.

Tendo em conta as experiências de aprendizagem realizadas foi necessário conceber e/ou utilizar diversificados recursos com a finalidade de apoiar as crianças na realização das tarefas e/ou ajudar a estagiária na explicitação de conteúdos. Assim sendo, o quadro a seguir mostra-nos a quantidade e diversidade de recursos utilizados e/ou criados para a prática pedagógica no pré-escolar para desenvolver direta ou indiretamente a linguagem oral e escrita no pré-escolar. Há a salientar que, para além destes, foram criados outros para apoiar atividades noutras áreas do currículo.

O Quadro 5 foi elaborado de acordo com a listagem de materiais utilizada por nós para a realização do caderno de materiais da PES I, os diversos materiais/recursos ali presentes são passíveis de serem agrupados conforme o seu tipo de acordo com Graells (2000).

Desta forma podemos verificar que o Quadro 5 faz o cruzamento entre os diversos recursos utilizados e os domínios que tinham como objetivo desenvolver no âmbito da linguagem oral e da abordagem à escrita. Assim observa-se que no pré-escolar foram utilizados mais recursos para potenciar a aprendizagem da linguagem oral, uma vez que é um dos objetivos da educação pré-escolar criar oportunidades para as crianças conversarem, facilitando o processo de desenvolvimento da linguagem (Sim-Sim, 2008). Além disso, supõe-se que esse clima de comunicação ajudará as crianças a desenvolver o seu vocabulário, dicção e a produzir frases mais complexas e adequadas (Dionísio & Pereira, 2006). Ainda assim, verificámos que deu-se muita importância à leitura, embora que nesta fase seja leitura imagética.

Quadro 5 - Recursos utilizados no âmbito da PESI

Tipologia do Recurso	Título do Recurso	Compreensão oral	Expressão oral	Leitura	Escrita
Jogos Pedagógicos	Caça ao tesouro: 'A rima'	X	X	X	X
	Jogo: Papéis coloridos		X		
Cartazes e Posters	Cartaz com o poema sobre a Primavera	X		X	
	Cartaz sobre versos, rimas e estrofes				X
	Cartaz com a letra da canção 'Gosto de Flores'	X		X	
	Cartaz interativo de associação da semente à planta			X	
	Cartaz com a palavra 'Mãe'			X	X
	Cartaz para registo do diário de grupo		X		
	Poster com o cenário da obra: 'De outra Cor'	X	X		
	Cartaz: As sombras crescem?	X	X		
	Cartaz com a letra da canção dos fantoches	X		X	
	Cartaz interativo para registo pictórico do crescimento das plantas	X	X		
	Construção de um cartaz individual 'Colecionar letras'			X	X
Cartaz interativo sobre as regras da comunicação oral: 'para comunicar será necessário...'	X	X	X		
Fantoches	Fantoches de luva	X	X		
Fichas de trabalho	Fichas de grafismos				X
Audiovisuais	Apresentação em PowerPoint intitulada: 'O Doutor Clima'	X	X	X	
	Apresentação em PowerPoint sobre a lengalenga 'Se tu visses o que eu vi'	X	X	X	
Maquetas, mobiles e modelos bidimensionais e tridimensionais	Caixa surpresa	X	X		
	Mini televisão para contar a histórias	X		X	
Materiais manipuláveis	Ficha sobre a letra inicial do seu nome com a utilização do tangram chinês				X
Outros recursos	Postal para o Dia da Mãe		X		X
	Registo de crescimento das plantas				X
	Cartões para a escrita do nome de cada criança			X	X
	Cartões com história 'A minha mãe'	X	X	X	

Da visualização do Quadro 5 podemos referir que foram criados diferentes tipos de recursos, contudo deu-se maior ênfase à criação de cartazes e *posters*, sendo que alguns destes foram de carácter interativo, ou seja, não serviam apenas para expor os conteúdos, mas também foram construídos com base na interação entre a criança, o recurso e a estagiária. Há ainda a salientar que não foram utilizadas muitas fichas de trabalho devido à faixa etária das crianças. Podemos referir que alguns dos recursos criados, embora servissem para apoiar o desenvolvimento da aprendizagem oral e escrita, também auxiliaram aprendizagens noutras áreas de conteúdo, promovendo-se assim aprendizagens integradas. São exemplos, o 'cartaz interativo

de associação da semente à planta’, o ‘cartaz: as sombras crescem?’, a ‘ficha sobre a inicial do nome de cada criança através do tangram chinês’, a apresentação em *PowerPoint* intitulada ‘o doutor clima’, para abordarmos o tema da destruição do planeta, entre outros.

Para promover o desenvolvimento da linguagem escrita foram criados recursos para o contar e recontar histórias, a escrita do nome das crianças, a elaboração de cartazes, entre outros. Todos estes recursos didáticos foram concebidos com o intuito de a criança precocemente poder contactar sistematicamente com a leitura e a escrita, para e na realização de tarefas diárias no jardim de infância, conforme preconizam Dionísio e Pereira (2006).

Para analisar as atividades selecionadas anteriormente utilizámos o instrumento de análise apresentado na secção anterior (Quadro 3). No caso da PES I, foram quatro as atividades escolhidas, nomeadamente duas que potenciavam o desenvolvimento da linguagem oral e duas que potenciavam o desenvolvimento da linguagem escrita. Aquelas são identificadas no Quadro 3, na coluna relativa às unidades de contexto (UC). Os códigos a1, a2, a3 e a4 referem-se respetivamente às atividades: jogo: caça ao tesouro a rima, visualização e manipulação de fantoches, colecionar letras e a atividade de elaboração do postal para o dia da mãe.

Na coluna ‘UR (indicador)’ é mencionado o número de unidades de registo encontradas para cada indicador. Na coluna ‘UR (subcategoria)’ é indicado o número total das unidades de registo relativas a cada subcategoria. Por fim, na última coluna, ‘UR (categoria)’, está o número total de unidades de registo relativas a cada categoria.

Assim, podemos verificar que existiram mais UR na categoria ‘competências comunicativas’, neste caso 67 UR, isto aconteceu dada a natureza das atividades escolhidas e o facto de aquelas se destinarem ao desenvolvimento de competências de natureza comunicativa. Não foi possível através dos dados recolhidos no pré-escolar observar os seguintes indicadores: ‘revela maior segurança na realização das tarefas com a utilização do recurso’, ‘partilha ideias suscitadas pelos discursos ouvidos’, ‘utiliza o computador para escrita de palavras e/ou textos’. Isto deve-se, por um lado, ao facto de muitos dos registos relativos a estes indicadores serem recolhidos a partir da gravação vídeo, que não houve a oportunidade de realizar em quantidade e regularidade no pré-escolar. Para além disso, como registámos já, apesar de haver equipamento informático na sala de atividades, aquele não se encontrava em condições de ser usado. No entanto, saliento a importância que estes indicadores tinham no contexto do trabalho aqui apresentado, uma vez que alguns estavam diretamente relacionados com o contributo dos recursos e outros com o desenvolvimento da expressão oral.

Quadro 6- Análise das atividades realizadas na PES I

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Indicadores	UC (UR)	UR (indicador)	UR (subcategoria)	UR (categoria)
Contributo dos recursos para a aprendizagem da linguagem oral e escrita	1. Competências psicológicas	1.1. Motivação	1.1.1. Mostra-se concentrado(a) na realização da tarefa	a2 a1 a3	5	36	47
			1.1.2. Expressa opiniões positivas relativamente ao recurso	a2 a1 a4	5		
			1.1.3. Empenha-se na realização da tarefa	a1 a3 a4	10		
			1.1.4. Relaciona o recurso com experiências vividas	a4 a3	3		
			1.1.5. Manifesta entusiasmo na visualização/manipulação do recurso	a1 a2	13		
		1.2. Atitudes/comportamentos	1.2.1. Manipula o recurso com cuidado	a4	1	11	
			1.2.2. Revela maior segurança na realização das tarefas com a utilização do recurso	0	0		
			1.2.3. Mostra-se satisfeito com as aprendizagens efetuadas	a1 a3	2		
			1.2.4. Partilha o recurso com colegas	a1 a1	2		
			1.2.5. Ajuda o colega na utilização do recurso	a3 a4	6		
	2. Competências comunicativas	2.1. Compreensão e expressão oral	2.1.1. Partilha ideias suscitadas pelos discursos ouvidos	0	0	20	77
			2.1.2. Amplia vocabulário	a1	1		
			2.1.3. Reconta histórias	a2	1		
			2.1.4. Compreende o que ouve	a1 a2	10		
			2.1.5. Identifica palavras desconhecidas	a2	3		
			2.1.6. Associa palavras ao seu significado	a1 a2	2		
			2.1.7. Respeita regras e convenções que regulam a interação	a1 a2	3		
		2.2. Leitura	2.2.1. Identifica sons da palavra	a1	3	26	
			2.2.2. Estabelece correspondências grafema/fonema	a1 a4 a3	6		
			2.2.3. Compreende textos lidos	a2	5		
			2.2.4. Lê palavras associadas a imagens	a1 a4	12		
		2.3. Escrita	2.3.1. Usa adequadamente instrumentos de escrita	a4 a3	15	31	
			2.3.2. Escreve corretamente o seu nome	a3 a4	8		
			2.3.3. Escreve palavras familiares	a4	4		
			2.3.4. Distingue o tamanho das letras	a3	4		
			2.3.5. Utiliza o computador para escrita de palavras e/ou textos	0	0		

A **atividade 1** (a1) selecionada foi o **jogo caça ao tesouro: ‘a rima’**. Neste jogo as crianças todas participaram de igual modo e todas ao mesmo tempo. Primeiro escondemos os cartões que tinham forma de puzzle de duas peças cada, ou seja, um peça tinha o nome de uma criança com a fotografia da mesma e a outra peça tinha uma palavra que rimava com o nome da mesma criança, com a imagem referente à palavra em causa (anexo E). As crianças tiveram de procurar no espaço da sala de atividades, os cartões, sendo que cada criança só podia encontrar dois cartões. Depois as crianças sentar-se-iam no tapete à espera dos restantes colegas. No entanto, isso não aconteceu, o entusiasmo pelo recurso foi tão grande que as crianças começaram logo a falar e a ver os cartões umas das outras. De acordo com os dados recolhidos, verificámos alguns comentários do tipo:

“yes encontrei um cartão com a minha fotografia... e outro com cartão com um anel”

“professora, professora já encontrei o cartão do meu nome e o seu par”

“André, André.

André: O que é?

Paulina: Já encontramos o par do teu nome. Vê!”.

Estes comentários levam-nos a confirmar o interesse e entusiasmo das crianças na realização e manipulação do recurso. Isto aconteceu, neste caso, porque o recurso criado era muito significativo para as crianças, pois tratava-se do nome delas. Tal como nos referem Dionísio & Pereira (2006), de entre as atividades possíveis de serem realizadas no pré-escolar, as que envolvem o nome da criança destacam-se como “significativas na iniciação à linguagem escrita no jardim de infância, (...) pelo seu enorme valor afectivo, pode facilmente tornar-se num valioso recurso de inúmeras descobertas” (p. 11); além disso, as mesmas autoras referem que o nome próprio pode tornar-se “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” (*ibidem*, p. 11).

A propósito das aprendizagens realizadas pelas crianças, observou-se que aquelas interiorizaram o conceito de rima, uma vez que algumas referiram “o som das palavras é parecido”, “já sei, as duas palavras rimam” e o Henrique, a propósito do nome Rafael, disse também que podia rimar com anel, pois as palavras tinham o mesmo som no final, verificámos assim, três UR no sistema de categorias, relativamente a este indicador, pertencentes à atividade um. Esta observação poderá ser complementada através da análise da grelha dos descritores de desempenho daquela intervenção, descritor oito (anexo F).

Este jogo também potenciou o desenvolvimento da leitura, uma vez que através da associação às imagens, as crianças conseguiram identificar as palavras e alguns até apontavam com o dedo para as mesmas, como sinal que estavam a ler. São exemplo disso as seguintes UR:

“André, aqui diz (apontando) Miguel e aqui diz (apontado) anel”;
“tenho aqui dois cartões e parece que fazem o puzzle: aqui tem Semedo, e brinquedos. Tá certo professora?”

Isto significa que as crianças já adquiriram algumas funções da leitura, ou seja, já sabem que as palavras escritas representam as imagens presentes em cada peça do jogo. Assim, é fulcral salientar que na aprendizagem da língua é importante realizar jogos que facilitem a comunicação oral e escrita, uma vez que os jogos permitem à criança estar a brincar respeitando determinadas regras e, assim, aprender conteúdos (Barbeiro, 1998). A relação entre jogo e linguagem pode desenvolver-se em duas dimensões na interação comunicativa e na tomada das unidades linguísticas como objeto da reflexão e da ação a fim de se alcançar os objetivos propostos (Barbeiro, 1998). Acresce que os suportes escritos são dos meios mais poderosos para se comunicar, por meio da linguagem (Barbeiro, 1998).

A **segunda atividade** selecionada (a2) foi a **visualização de uma história de fantoches de luva e a manipulação dos mesmos**. Dramatizámos, com o auxílio de fantoches de luva, a história “Conversas ao Sol”, adaptada por nós (ver anexo G). Posteriormente realizámos a exploração do conteúdo da história, recorrendo aos fantoches. Seguiu-se um momento de exploração de diversos fantoches, inclusive os da história. Primeiramente foi dado um fantoche a cada criança, o qual elas tinham de explorar de forma livre. Posteriormente, as crianças foram agrupadas em pares e cada par teve de criar e imaginar um diálogo entre os fantoches para apresentar aos colegas. Para tal, seria fornecido um cartão com uma imagem que ajudava as crianças a terem uma ideia sobre o tema de que teriam de falar. Contudo, estes cartões não foram necessários, pois as crianças tiveram muita imaginação e capacidade de (re)criação de diálogo.

Em relação a esta atividade, as crianças ficaram fascinadas ao verem o fantocheiro e a quantidade de fantoches existentes em sala de aula. Expressaram opiniões positivas em relação à dramatização e ao recurso a fantoches na sala de atividades, como é exemplo o facto de nós termos perguntado se as crianças tinham gostado da dramatização e todas as crianças terem respondido que sim. Além disso algumas expressaram que gostaram muito de brincar com fantoches e estavam contentes por terem muitos fantoches na sala, como podemos averiguar no indicador 1.1.2. do sistema de categorias, onde existem cinco UR. É de salientar que

através dos vídeos apenas analisamos as expressões das crianças no seu conjunto, não conseguindo individualizar as opiniões, por isso só existiram aquelas UR. Alguns alunos diagnosticados como tendo déficit de atenção até permaneceram atentos e, por vezes, questionaram o significado de algumas expressões e interagiram com os fantoches ao longo da história.

As atividades de leitura de histórias são relevantes para a aprendizagem no pré-escolar, uma vez que as histórias permitem clarificar muitos conceitos e complementam a atividade do educador. Este tipo de atividade ajuda a explicitação e compreensão de determinadas temáticas por parte das crianças (Antão, 2001). Além disso, o educador, ao contar histórias, desperta o entusiasmo das crianças para o imitar, desenvolvendo a comunicação oral, no que respeita, por exemplo, à expressividade na voz, entoação e uso da linguagem não-verbal.

Esta atividade permitiu desenvolver a compreensão oral das crianças, nomeadamente, percebemos que as crianças compreenderam o que ouviram. São exemplo disso as seguintes UR:

“Vocês fecham a torneira? Eu fecho”

“Vocês quando não estão a ver televisão, desligam a televisão no botão? Eu não desligo.”

“Fantoches: com tanta poluição vinda dos fumos das fábricas, o planeta está a ficar muito doente. O que podemos fazer?”

Leandro: Podemos colocar um penso no planeta para o ajudar a curar da poluição”

“estagiária: O avô o que é que sabia?”

R: ele dizia-nos para não gastar a água, poupar a televisão...”.

As crianças revelaram facilidade em interagir com os fantoches, apenas uma das crianças não reagiu bem à atividade, por isso não foi observada, pelo facto de rejeitar usar um fantoche feminino, como podemos verificar através da análise da grelha dos descritores de desempenho (anexo H). Na interação com os fantoches as crianças respeitaram as regras de interação, ou seja, com o fantoche na mão conseguiram aos poucos interiorizar que cada um fala na sua vez. Tal situação não tinha ocorrido com a maioria das crianças aquando da exploração da história, em que fazíamos uma pergunta e todos respondiam ao mesmo tempo. Desta forma, podemos realçar que a utilização do recurso didático ajudou determinadas crianças a respeitarem as regras de interação entre pares. Em tarefas seguintes, por exemplo, “O Xavier sempre que queria falar colocava o dedo no ar”. Este tipo de recurso pode motivar as crianças a cumprir regras, uma vez que, através de atividades de faz de conta, a criança desempenha diversificados papéis e emoções, imitando em tempo de brincadeira muitas das situações que observa no mundo que a rodeia, para além de desenvolver a imaginação, a criatividade e a

fantasia (Sousa, 2003). Trabalhar através dos fantoches este tipo de competências ajuda o grupo a exprimir-se de melhor forma e também facilita a participação e expressão oral de crianças, habitualmente menos participativas oralmente.

A **terceira atividade** selecionada (a3) foi a **elaboração de um cartaz individual sob o tema Colecionar letras** (anexo I). As crianças foram divididas por quatro grupos, sendo que cada grupo ficou responsável por colecionar um tipo de letra: elegantes, pequenas, pretas e gordinhas. Ao dispor das crianças houve diferentes revistas com letras e palavras. Depois de cada criança ter colecionado algumas letras, colou-as numa folha de papel A3. Por fim, fizeram um círculo à volta da letra que mais gostaram. Contudo, no momento da ação verificámos que as crianças tinham gostos diferentes dos que foram indicados, por nós, no início da atividade, por isso como o objetivo era as crianças distinguirem o tamanho das letras, demos a liberdade a cada criança para escolher o tipo de letras que gostaria de colecionar, de modo a incentivar as crianças para a realização da atividade.

Existiu um empenhamento por parte das crianças na realização da atividade, são disto exemplo as UR: “Guida escolheu colecionar letras pequenas. Ela empenhou-se tanto no trabalho que procurou em demasiadas revistas as letras, pois a ideia era serem coloridas”; “a criança pediu para fazer novamente o trabalho, desta vez fê-lo com correção, embora tenha tido a nossa ajuda”, muitas crianças foram persistentes, pois tinham gosto em realizar um cartaz bonito. Assim, verificámos que existiram dez UR no indicador referente ao empenhamento das crianças na realização da tarefa. Além disso a atividade foi bem conseguida, pela maioria do grupo, ou seja, realizaram a atividade conforme o previsto, como podemos verificar na grelha de descritores de desempenho relativamente a expressão e comunicação, nesta intervenção, em particular ao descritor dezasseis (anexo H).

O facto de lhes ser disponibilizado diferentes materiais de escrita e de recolha de letras, possibilitou a criação de cartazes diversificados. No final da atividade as crianças autografaram o trabalho e observámos (oito UR) que algumas delas já sabiam escrever o seu nome próprio, sem a ajuda do modelo (“no final do trabalho a Guida escreveu o seu nome sem ajuda do modelo”; “o Paulo necessitou do modelo”; “o Wilson fez o seu primeiro e último nome sem modelo”). Como vemos, algumas até já escreviam o último nome, por sua iniciativa, embora em letra de imprensa.

Como a atividade foi realizada em grupos, as crianças partilharam os recursos existentes na mesa, um facto curioso foi duas crianças decidirem, por sua iniciativa, ajudarem-se mutuamente e partilharem o recurso, como podemos verificar na seguinte UR: “a Guida disse para o Paulo a ajudar, ou seja, quando ele visse letras pequenas recortava e dava-lhe e ela faria

o mesmo em relação a ele”. Desta forma, averiguámos que relativamente ao indicador 1.2.5. existiram seis UR, sendo quatro relativamente a esta atividade, salientando-se a atividade onde registámos maior entreaajuda entre as crianças, visualizada através dos vídeos, num contexto mais geral.

Este tipo de atividade assume importância no pré-escolar, uma vez que é da responsabilidade do educador proporcionar às crianças o contato com diferentes tipos de materiais escritos, para que as mesmas se vão apropriando do código escrito (ME, 1997). Esta atividade ainda desenvolve o conhecimento das letras, a orientação da escrita e o sentido de orientação das crianças, ou seja, reunidas as letras colecionadas, as crianças tinham de as distribuir no espaço de forma a que a produção final fosse cuidada (Mata, 2008). Este tipo de aprendizagem pode ser verificado através da seguinte UR: “a Filipa reparou que existiam letras coladas ao contrário e explicou-lhe [ao Miguel] que as letras tinham de ser coladas como as delas”.

A **quarta atividade** (a4) é a **elaboração de um Postal para o Dia da Mãe** (anexo J). As crianças foram divididas em duas mesas, uma vez que a atividade decorreu em pequenos grupos. As crianças começaram por fazer o contorno à volta da silhueta do rosto de uma mulher, de seguida destacaram a silhueta através da picotagem. Depois decoraram o postal com guache, pintando com os dedos e, por vezes, utilizando massas de culinária. Por fim, escreveram no postal uma mensagem dedicada à mãe que começava da seguinte forma: “A minha mãe é...”. O enunciado da mensagem já estava escrito no postal, sem a palavra mãe, pois a intenção era as crianças copiarem a palavra através do cartaz com a palavra “Mãe” afixado na sala (anexo K). O final da execução do postal consistiu na realização da mensagem, na qual as crianças ditavam o que queriam escrever e nós escrevíamos, por fim aquelas assinaram o postal com o seu nome.

A elaboração deste postal envolveu várias competências ao nível da linguagem oral e escrita bem como ao nível da expressão plástica, no que respeita à motricidade fina e criatividade. A criatividade deve ser estimulada, desde muito cedo, nas crianças, pois esta tem um sentido muito motivador (Balancho & Coelho, 1996). Através de atividades deste tipo, a criança começa aos poucos a apropriar-se das funções do código escrito, no sentido de facilitar a emergência da linguagem escrita. Desta forma, nesta faixa etária, as crianças devem também contactar com diversas formas de escrita, permitindo-lhes o reconhecimento de diferentes letras e palavras quer pela sua forma, quer pelo seu significado, apropriando-se aos poucos do código escrito (ME, 2010).

As crianças gostaram muito da elaboração deste recurso, uma vez que se tornou personalizado, cada criança fez ao seu gosto e o melhor que podia fazer, porque era para a sua mãe.

Uma das crianças relacionou o recurso que estava a utilizar com um objeto do dia a dia, pois, “ao picotarem a silhueta no postal, a Sara disse que o pico que estavam a utilizar para picotar parecia um lápis, porque era preciso pegar nele como se pega num lápis”. Houve também entreajuda entre as crianças, porque algumas das crianças tinham mais dificuldade em escrever a palavra ‘mãe’. Assim verificámos através das observações que “o Wilson ajudou o [Paulo] e até partilhou o seu postal com o colega, para ele escrever a palavra mãe mais facilmente”. Além disso, a maioria das crianças teve facilidade em pegar corretamente no lápis (quinze UR), para escrever no postal, salientando-se alguns alunos que tiveram alguma dificuldade. Todavia nunca desistiram da realização da tarefa e fizeram-na com muita satisfação, porque era para a mãe, por exemplo, “a Melinda escreveu a reescreveu a palavra muitas vezes, pois não estava a conseguir fazer o M corretamente”.

Fazendo uma avaliação geral, ao nível das ‘competências psicológicas’, podemos dizer que a subcategoria, na qual houve maior número de registos, nomeadamente 36, foi a da motivação, principalmente nos indicadores que respeitam ao empenhamento durante a realização da tarefa e o entusiasmo pela visualização/ manipulação do recurso. Podemos salientar que a utilização de recursos motivou alguns alunos, principalmente os mais desinteressados que se mantiveram empenhados na concretização das atividades.

Ao nível das ‘competências comunicativas’ as subcategorias que registaram mais UR foram as respeitantes à leitura e à escrita. Das subcategorias, salientámos os seguintes indicadores: ‘lê palavras associadas a imagens’ e ‘usa adequadamente instrumentos de escrita’. Estes foram os que obtiveram maior número de registos, ou seja, depreende-se que regra geral as crianças sabiam utilizar corretamente e com perícia os instrumentos de escrita. Os recursos também potenciaram a correspondência grafema-fonema e permitiram as crianças realizar leitura imagética.

3. Prática educativa no 1.º ciclo do Ensino Básico

3.1. O meio

A prática pedagógica do 1.º ciclo decorreu numa EB1/JI de Ponta Delgada, mais especificamente numa sala do 4.º ano. A principal atividade económica da freguesia onde se situa a escola é o comércio. Esta freguesia está repleta de belezas naturais, como jardins, e possui alguns dos mais emblemáticos monumentos da cidade.

No que concerne às tradições, às danças e cantares tradicionais, estas são um complemento não só das festas e romarias, mas também da cultura da freguesia, visto que as letras das canções mais populares são inspiradas no quotidiano da população. Assim, pode-se dizer que o meio em que se inscreve a escola em causa proporcionava oportunidades de estimulação cultural das crianças, despertando a curiosidade de conhecer as tradições e costumes da sua terra.

A área envolvente à escola possuía grande heterogeneidade social e económica, sendo os problemas mais apontados o alcoolismo, o desemprego, a droga, comportamentos desviantes e instabilidade familiar. Estes problemas, por vezes, refletiam-se no comportamento dos alunos dentro e fora da sala de aula.

3.2. A escola

O estabelecimento de ensino onde realizámos a Prática Educativa Supervisionada II é público. Da sua estrutura física salienta-se o refeitório, o salão polivalente, o recreio ao ar livre, várias salas de aula, nomeadamente para o primeiro ciclo, pré-escolar e, ainda, para as Unidades de Apoio Especializadas com Currículo Adaptado (UNECA). Possui ainda uma sala de professores e outra para os alunos que recebem apoio educativo. Em termos de crianças, a escola serve uma comunidade educativa de 280 alunos divididos em 11 turmas do 1.º ciclo, 3 grupos do pré-escolar e 1 turma de UNECA. Existem 11 professores do 1.º ciclo, 2 professoras de apoio ao primeiro ciclo, 3 educadoras titulares, 1 educadora de apoio, 2 professoras de 1.º ciclo, 1 educadora do Núcleo de Educação Especial e 1 professora de 1.º ciclo com 1 turma de UNECA. Existem ainda 6 assistentes operacionais e 2 assistentes técnicas.

Das potencialidades existentes no meio escolar, enquanto estagiária, durante o processo de estágio na referida escola utilizámos a sala de aula, o refeitório, aquando das idas com as crianças para o almoço e intervalo, os corredores de acesso à sala de aula, para preparação de dramatizações (ensaios). Os recursos humanos que utilizámos no percurso de estágio foram as assistentes operacionais, que nos facultavam o material didático, e a professora de apoio, que esteve, por vezes, em sala de aula a dar apoio a determinados alunos e também trabalhou diretamente connosco, no sentido em que os alunos com dificuldades de aprendizagem realizavam, por vezes na sala de apoio, atividades adequadas àquelas mas concebidas por nós.

No que concerne aos materiais existentes na escola, esta disponibilizou variados materiais, como o retroprojetor, o *data show*, os geoplanos, instrumentos musicais, sólidos geomé-

tricos de madeira, compasso grande para escrita no quadro, máquina de plastificar, entre outros. Ao longo das intervenções, usámos alguns destes materiais.

3.3. A sala de aula

A sala de aula tinha as mesas dispostas em U, o que facilitou, segundo o nosso ponto de vista, a nossa atenção em relação aos diversos alunos. Também o facto de os alunos se verem todos facultou a interação entre eles enquanto turma. A sala era bem iluminada com janelas, no entanto, foi necessário, por vezes, luz artificial.

Pode dizer-se que a sala estava bem equipada em termos de recursos materiais, porque existiam variados manuais, alguns dicionários, um quadro de giz, alguns materiais de desgaste, havia estantes e cacifos para os alunos colocarem os manuais e os cadernos escolares. Possuía ainda um computador e uma impressora e também alguns recursos didáticos de apoio às atividades de matemática, como ábacos, régua grande para escrita no quadro, um computador Magalhães, um jogo de damas, um tangram, um esqueleto, entre outros.

No contexto de estágio utilizámos, sempre que possível, os recursos existentes na sala de aula para a execução das experiências de aprendizagem. Contudo, também proporcionámos aos alunos atividades com outros recursos construídos por nós. Pela observação efetuada, notámos que todos os materiais existentes na sala de aula estavam acessíveis aos alunos sempre que necessitassem daqueles.

3.4. A turma

Com o intuito de conhecer melhor a turma, para que no momento exato pudéssemos adequar as práticas e experiências de aprendizagem àquela, foi necessário conceber um instrumento de observação (anexo L), onde inscrevemos alguns aspetos relevantes sobre os alunos. Para além disso, o diálogo com os mesmos e com a professora titular, como também a análise do PCT e dos processos individuais dos alunos, permitiram um melhor conhecimento de todos os alunos que constituíam a turma.

Assim sendo, a turma do 4.º ano era constituída por vinte crianças, dez do sexo feminino e dez do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos de idade. A maioria das crianças era de Ponta Delgada.

Regra geral, os alunos eram bastante assíduos e pontuais, muito aplicados, dedicados e trabalhadores. Foi uma turma muito desafiadora e as suas atividades preferidas nos tempos

livres eram: brincar, ver televisão, passear, ler livros, desenhar, pintar, entre outras. Alguns dos alunos frequentavam atividades extracurriculares, como natação, conservatório, futebol, ballet, voleibol, entre outras (PCT 2009/2010).

Esta turma apresentava algumas dificuldades no relacionamento entre colegas, da turma e da escola, eram muito faladores e muitos apresentavam problemas de concentração e atenção (PCT 2009/2010). Como propostas de solução, para estas dificuldades, ao nível da área não disciplinar de Cidadania e, tendo em conta o PCT, algumas das estratégias que adotámos foram: “fomentar o espírito de interajuda; incentivar e valorizar os trabalhos de grupo; valorizar o sentido de responsabilidade, de respeito pelo seu trabalho e pelo trabalho dos outros; respeitar as regras definidas pela turma e promover o diálogo” (PCT 2009/2010 p.6/7). Também nos apercebemos destas dificuldades ao longo das observações que efetuamos e, por isso, incidimos as estratégias e experiências de aprendizagem nas mesmas, focalizando sempre os aspetos cívicos dos alunos. Para tal, trabalhámos a obra “Sou diferente, sou fantástico”, como forma de promover atitudes de consciencialização nos alunos, tendo por base uma história e também a realização de trabalhos em grupo.

Ao nível dos problemas de concentração, o PCT apresentava propostas de solução como: “verificar a organização do caderno diário; pesquisar, organizar, tratar e produzir informação em função de necessidades/problemas a resolver; o ensino mais individualizado aos alunos com mais dificuldades; solicitar mais acompanhamento dos Encarregados de Educação” (PCT 2009/2010, p. 6). Ao longo do estágio aproveitámos as estratégias apresentadas no PCT, todavia também nos dirigíamos com maior frequência aos alunos mais distraídos, como forma de captar a atenção deles para o desenrolar da aula. Tentámos utilizar estratégias de aprendizagem diferentes das que os alunos estavam habituados, para conseguir a atenção e concentração de todos.

No meu ponto de vista e tendo em conta as observações realizadas, as disciplinas em que os alunos apresentavam maiores dificuldades eram a Matemática e, por vezes, a Língua Portuguesa. Perante estas lacunas, pretendemos dar mais tempo, na disciplina de Matemática, à forma como os alunos pensavam resolver as situações problemáticas, tentando que eles fossem autónomos na compreensão das tarefas e, conseqüentemente, na resolução das mesmas. Na disciplina de Língua Portuguesa, trabalhámos e explorámos, entre outras dimensões, a compreensão de texto e a produção escrita, outras lacunas apresentadas, por alguns alunos da turma.

As disciplinas das Expressões Artísticas e de Estudo do Meio foram aquelas em que os alunos apresentavam, regra geral, mais facilidades, e pelas quais tinham maior interesse. Por

esta razão, ao longo das práticas, tentámos interligar estas disciplinas com as disciplinas em que os alunos não gostavam tanto e/ou naquelas em que eles apresentavam mais dificuldades, como forma de os cativar para a aprendizagem, de forma integrada.

De todos os alunos destacámos a aluna Carlota, por seguir adaptações curriculares individuais e apoio socioeducativo específico. Ela era uma aluna que manifestava um comportamento positivo, interesse e motivação para a aprendizagem; tinha dificuldades de concentração, abstração, cálculo mental, raciocínio, compreensão de enunciados orais e era pouco organizada. Relativamente à leitura, ela lia pequenos textos, mas, por vezes, fazia uma leitura muito soletrada, o que dificultava a sua compreensão. Quanto à escrita, revelava muitos erros ortográficos e muita desorganização da informação escrita, tendo de ser auxiliada permanentemente. Tinha pouca criatividade na escrita, no entanto era capaz de identificar rimas, fazer a divisão silábica, fazer a translineação, classificar palavras quanto ao género, entre outros aspectos.

Na Matemática reconhecia, escrevia, lia e decomponha números até 900, com auxílio. Aplicava as tabuadas da multiplicação, sob consulta; conhecia alguns sólidos geométricos e algumas das suas características; realizava contagens progressivas e regressivas, entre outros aspectos. Apresentava maiores dificuldades em interpretar dados organizados, em fazer cálculos numéricos mentalmente e em resolver problemas.

Quanto ao Estudo do Meio ela seguia o programa do 4.º ano, tal como a restante turma. Integramos a Carlota, sempre que possível, nas atividades da turma, fazendo apenas ligeiras adaptações nas atividades, de acordo com as orientações curriculares individuais que ela seguia ajustando as atividades ao seu ritmo de aprendizagem.

3.5. A ação pedagógica

Os princípios orientadores da ação pedagógica no 1.º ciclo do EB 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). Assim sendo, 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-se, 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 um “clima favorável à socialização e ao desenvolvimento moral” (*ibidem*, p. 24).

De acordo com esta perspectiva, o CREB refere que se espera 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” (Alonso *et all*, 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 respeita aos temas e ao desenvolvimento de competências analisamos neste ponto do nosso relatório, os mais diretamente relacionados com a aprendizagem da Língua Portuguesa, embora concordemos que todos eles são necessários ao desenvolvimento de competências nos alunos.

A entrada para o 1.º ciclo do EB 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 da aprendizagem da linguagem oral e escrita não é exceção. Se no pré-escolar se pretende ampliar o domínio da linguagem oral e iniciar a aprendizagem da escrita, no 1.º ciclo do EB pretende-se explorar, desenvolver e aprofundar as duas, de modo a que a criança possa progredir saudavelmente entre os diferentes ciclos de ensino.

Neste ponto do relatório, e à semelhança do que fizemos para a educação pré-escolar, passamos a descrever e analisar as atividades implementadas na ótica dos nossos objetivos de investigação. No Quadro 7 apresentamos as atividades realizadas e conteúdos abordados, destacando a cinza aqueles sobre os quais nos debruçaremos mais pormenorizadamente.

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 (2008), “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” (p. 35).

Quadro 7 - Conteúdos e experiências de aprendizagem ocorridas no 1.º ciclo do EB

Datas de intervenção	Temáticas/ Conteúdos	Experiências de aprendizagem
1,2 e 3 de outubro de 2012	<ul style="list-style-type: none"> - texto poético - sílaba tónica e átona - translineação - divisão silábica - classificação de palavras quanto ao número de sílaba - sinónimos e antónimos - recorte, colagem - músculos - leitura e representação de números até à dezena de milhar e centena de milhar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução sobre o dia mundial da música, contextualização • Leitura e exploração do poema: “Pássaro Azul” • Audição da canção “Pássaro azul” e realçar as sensações sentidas • Ficha de verificação da compreensão do poema: “Pássaro Azul” • Revisão oralmente de conteúdos sobre estrutura do poema. • Leitura e exploração do poema: “A casa da poesia” • Compreensão do texto: responder às questões 1, 2 e 4 do manual de Língua Portuguesa acerca do poema lido e explorado “A casa da poesia” • Realização do jogo “Bingo da Língua Portuguesa” • Sopa de letras sobre as sílabas átonas e tónicas • Atividade: escrita de acróstico sob o tema “o meu animal preferido”
22, 23, 24, 25 e 26 de outubro de 2012	<ul style="list-style-type: none"> - Diferentes tipos de texto - Sinónimos e antónimos - acento gráfico e fónico - multiplicação - seqüências de regularidades - retas paralelas e perpendiculares - o século - a numeração romana - a península ibérica - romanização - conceitos introdutórios sobre história - escrita - recorte e colagem - improvisação - ritmo e instrumentos musicais 	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração do mapa da Península Ibérica e das principais características de cada povo que habitou na Península Ibérica: construção de cartaz interativo. • Exploração da biografia de Viriato através da uma pequena televisão. • Exploração de um <i>Movie Maker</i> sobre conceitos usados em história • Realização de um crucigrama (TPC) • Ensaio e apresentação à turma da peça de fantoches sobre o livro “Sou diferente, sou fantástico” • Escrita de acrósticos: tarefa - apresentação de cartaz de sistematização das características de um acróstico • Visualização do vídeo da dramatização da história em fantoches • Características do texto narrativo e dramático • Escrita de acrósticos: tarefa - escrever nos computadores da sala e encadernar os acrósticos no “Caderno da poesia” • Realização de uma ficha sobre acentos fónicos e gráficos e autocorreção da ficha, pelos alunos • Realização de exercícios do livro de fichas de Língua Portuguesa sobre ortografia, sinonímia e antonímia. • Leitura e exploração da obra “Sou diferente, sou fantástico” com base num guião de leitura. • Leitura e exploração da obra “Sou diferente, sou fantástico” com base em cartões para reconto da história • Identificação e registo no glossário de palavras desconhecidas • Leitura e exploração da obra “Sou diferente, sou fantástico” com base na construção de um cartaz sobre características do texto narrativo
12, 13 e 14 de novembro de 2012	<ul style="list-style-type: none"> - 2.ª dinastia - resolução de problemas sobre conteúdos dados anteriormente - nomes próprios, comuns e coletivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Breve revisão de conteúdos sobre a formação de Portugal e 1ª Dinastia através de questões orais • Leitura e interpretação de um texto sobre a 2ª dinastia. • Registo no glossário de termos: clero, nobreza, burguesia e povo • Audição de um texto sobre o início da expansão marítima portuguesa e realização de uma ficha • Construção de cartaz sobre nomes ou substantivos comuns, próprio e coletivos • Realização e correção de exercícios da pág. 53 do manual de Língua Portuguesa sobre os nomes e substantivos • Jogo sobre nomes e substantivos • Produção de texto: “Imagina seres o Infante D. Henrique o que gostarias de descobrir no mundo para além do que já conheces?” • Reflexão sobre o dia • Colocar no friso datas, factos e personagens históricas • Jogo de perguntas e respostas no computador sobre a 1.ª e se 2ª dinastia • Leitura dos textos do manual de estudo do meio sobre a 2ª dinastia e resolução de algumas questões relativas à compreensão do texto. • Leitura da história: “Açores, as nove ilhas do atlântico” e exploração de uma maquete sobre o arquipélago dos Açores

As experiências de aprendizagem promovidas em sala de aula tiveram o objetivo de permitir o desenvolvimento de várias competências do currículo, de modo interligado e complementar, dotando, assim, os alunos de ferramentas mobilizadoras de diferentes saberes, quer sejam eles cognitivos, socioculturais ou relacionais. Neste sentido, o professor deverá ser flexível na gestão do currículo, por forma a privilegiar as disciplinas e conteúdos em que os alunos sintam maior dificuldade, com a finalidade de promover melhores aprendizagens. Assim, deverá lecionar todas as disciplinas do currículo de modo transversal e interligado.

As competências privilegiadas a serem desenvolvidas, pelas crianças, no âmbito da Língua Portuguesa foram a produção de enunciados orais, com atitude cooperativa na interação comunicativa, a compreensão interpretativa, quer oral quer escrita, a reconstituição do significado de textos de diferente natureza e objetivos, em diversos suportes e linguagens, bem como a capacidade de se pronunciarem criticamente em relação às suas produções e às dos outros. Para o desenvolvimento destas competências, as estratégias utilizadas foram a leitura em voz alta, a interpretação de texto, jogos de regras sobre os conteúdos, produção escrita, resolução de fichas de trabalho e diálogos sobre os diferentes assuntos relacionados com os conteúdos.

Para apoiar o desenvolvimento das competências referidas foram criados e utilizados recursos didáticos, para que “a relação aluno-conteúdo se produza através de algum meio ou recurso de ensino que represente, aproxime, facilite o acesso, etc. do aluno a essa realidade” (Zabalza, 1994, p. 180). Além disso, quando preparámos os nossos recursos didáticos tivemos em atenção os objetivos da aula, bem como a estrutura e o espaço existente na sala de aula. O Quadro 8 mostra os recursos utilizados ao longo da prática pedagógica no 1.º ciclo do EB.

A construção deste quadro (Quadro 8) é semelhante à apresentada anteriormente, quando nos referimos ao pré-escolar, por isso os recursos foram agrupados conforme a listagem apresentada para a construção do caderno de materiais da PES II, sendo possível serem agrupados conforme as tipologias de Graells (2000).

Desta forma, podemos salientar que também neste ciclo de ensino foram criados e utilizados diferentes recursos. Todavia, comparativamente com o que sucedeu no pré-escolar, demos maior ênfase à realização de fichas de trabalho, para sistematizar os conceitos lecionados e os alunos guardarem-nas e/ou colorem-nas no caderno diário. Recorrer ao uso de recursos audiovisuais foi também uma forma de motivar os alunos e captar a atenção daqueles.

Quadro 8 - Recursos didáticos utilizados no âmbito da PES II

Recursos	Título do Recurso	Compreensão oral	Expressão oral	Leitura	Escrita
Jogos Pedagógicos	Bingo da Língua Portuguesa	X	X	X	
	Que substantivo sou?	X	X	X	X
Cartazes e Posters	Cartaz interativo sobre o acróstico	X	X	X	
	Cartaz interativo sobre a Poesia	X	X	X	
	Cartaz interativo sobre as categorias da narrativa	X	X		
	Cartaz interativo sobre os primeiros povos a invadir a Península Ibérica	X	X	X	
	Cartaz interativo sobre os substantivos ou nomes	X	X	X	
Fantoches	Fantoches de pau	X	X		
Fichas de trabalho	Ficha de leitura e interpretação do poema “Pássaro Azul”	X	X	X	X
	Ficha sobre a sílaba átona e tónica			X	X
	Ficha sobre os acentos gráficos e fónicos			X	X
	Guião de leitura para exploração e análise da obra “Sou diferente, sou fantástico”	X	X	X	X
	Lista de verificação da produção de texto presente no guião de leitura			X	X
	Ficha de leitura e interpretação “A formação da 2.ª dinastia”	X	X	X	X
	Ficha de compreensão do texto: “As descobertas marítimas”	X		X	
	Guião de planificação para a escrita de texto criativo			X	X
	Lista de verificação para a escrita do texto criativo			X	X
	Ficha resumo dos reis da segunda dinastia	X		X	
	Resumo sobre o acróstico	X		X	
	Resumo sobre as categorias da narrativa	X		X	
	Audiovisuais	Diapositivos sobre o Texto Dramático	X	X	X
Áudio do texto “As descobertas marítimas portuguesas”		X			
Vídeo com dramatização, em fantoches, da história “Sou Diferente, Sou Fantástico”		X	X		
Áudio da história “Sou Diferente, Sou Fantástico”		X			
Maquetas, mobiles e modelos bidimensionais e tridimensionais	Mini televisão para contar a biografia de Viriato	X		X	
	Big book com a história do “descobrimento dos Açores”	X		X	
	Maqueta sobre arquipélago dos Açores e seus descobridores	X	X		
Livros e manuais escolares	Página 53 do manual de Língua Portuguesa atividade sobre nomes e substantivos			X	X
	Livro: “ Sou Diferente, Sou Fantástico”	X	X	X	
Outros recursos	Glossário	X		X	X
	Caderno da poesia	X		X	X
	Cartões para reconto da história	X	X	X	

É de salientar que alguns dos recursos apresentados não foram criados apenas para desenvolver a aprendizagem da linguagem oral e escrita, mas também desenvolver competências e auxiliar a apropriação de conteúdos em outras áreas do currículo. São exemplos disso o ‘cartaz interativo sobre a Península Ibérica’, ‘o áudio do texto sobre as descobertas marítimas portuguesas’, o ‘*big book* com a história do descobrimento dos Açores’, entre outros. Contudo, neste trabalho analisamos apenas recursos respeitantes especificamente à disciplina de Língua Portuguesa.

Ao observarmos o Quadro 8, constatámos que também no caso do 1.º ciclo, o domínio da compreensão oral e o da leitura foram aqueles a que demos maior realce, ou seja, a maioria dos recursos criados visou o desenvolvimento destes domínios. Isto aconteceu pelo facto de serem domínios muito vastos e porque a maioria das atividades e tarefas com os recursos envolvia processos de compreensão e expressão oral e leitura. Podemos também averiguar que neste ciclo de ensino existiram mais recursos criados para desenvolver a aprendizagem da leitura e escrita em relação ao pré-escolar. Tal facto sucedeu naturalmente por se tratar de um ciclo em que os alunos aprofundam a aprendizagem daqueles domínios e porque a turma em questão tinha algumas dificuldades nesses domínios.

Para analisar as atividades selecionadas utilizámos também o instrumento de análise, apresentado na secção 1 deste capítulo (Quadro 3).

O Quadro 9 apresenta a ocorrência de UR por cada uma das quatro atividades escolhidas. Neste caso, duas das atividades potenciavam com maior ênfase o desenvolvimento da linguagem oral e outras duas potenciavam o desenvolvimento da linguagem escrita. Contudo, neste ciclo de ensino as atividades e recursos escolhidos não foram tão distintos, uma vez que a maioria potenciava ambos os tipos de linguagem. O código (a1; a2; a3;a4) refere-se às atividades realizadas no 1.º ciclo do EB, nomeadamente a escrita do acróstico, a audição de um texto sobre o início da expansão marítima portuguesa e realização de uma ficha, a leitura e exploração da obra “Sou diferente, sou fantástico” com base num guião de leitura e a produção de texto criativo, respetivamente.

Quadro 9 - Análise das atividades realizadas na PES II

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Indicadores	UC (UR)	UR (indicador)	UR (subcategoria)	UR (categoria)
Contributo dos recursos para a aprendizagem da linguagem oral e escrita	1. Competências psicológicas	1.1. Motivação	1.1.1. Mostra-se concentrado(a) na realização da tarefa	a1 a2 a3	9	41	62
			1.1.2. Expressa opiniões positivas relativamente ao recurso	a3 a1	5		
			1.1.3. Empenha-se na realização da tarefa	a1 a2 a3	20		
			1.1.4. Relaciona o recurso com experiências vividas	a4	1		
			1.1.5. Manifesta entusiasmo na visualização/manipulação do recurso	a1 a3	6		
		1.2. Atitudes/ comportamentos	1.2.1. Manipula o recurso com cuidado	a1	3	21	
			1.2.2. Revela maior segurança na realização das tarefas com a utilização do recurso	a4	1		
			1.2.3. Mostra-se satisfeito com as aprendizagens efetuadas	a2	11		
			1.2.4. Partilha o recurso com colegas	0	0		
			1.2.5. Ajuda o colega na realização da tarefa com o recurso	a1 a2 a3 a4	6		
	2. Competências comunicativas	2.1. Compreensão e expressão oral	2.1.1. Partilha ideias suscitadas pelos discursos ouvidos	a1 a3	2	20	148
				a2	2		
				a3	5		
			2.1.4. Compreende o que ouve	a1 a2 a3	7		
				a2	2		
			2.1.6. Associa palavras ao seu significado	0	0		
			2.1.7. Respeita regras e convenções que regulam a interação	a2 a3	2		
		2.2. Leitura	2.2.1. Identifica sons da palavra	a1	2	46	
			2.2.2. Estabelece correspondências grafema/fonema	a1	2		
			2.2.3. Compreende textos lidos	a3	2		
2.2.4. Identifica as principais características de diferentes tipos de texto	a1 a3		9				
2.3.6. Lê com fluência	a1 a2		13				

				a3			
			2.3.7. Lê respeitando a direccionalidade da escrita	a1 a3 a2	18		
		2.3. Escrita	2.3.5. Utiliza o computador para a escrita de palavras e/ou textos	a1	20	82	
			2.3.6. Cuida da apresentação dos textos	a4	8		
			2.3.7. Planifica textos escritos de acordo com um objetivo	a4	14		
			2.3.8. Redige textos respeitando as convenções gráficas, ortográficas e de pontuação	a3 a4	11		
			2.3.9. Redige textos de acordo com um plano previamente elaborado	a3 a4	21		
			2.3.10. Revê os textos com vista ao aperfeiçoamento daqueles	a1 a3 a2 a4	8		

Como já foi mencionado atrás, na ‘coluna UR (indicador)’ estão mencionadas o número de unidades de registo de cada indicador. Na coluna ‘UR (subcategoria)’ é indicado o número total das unidades de registo da cada subcategoria. Por fim, na última coluna ‘UR (categoria)’ está o número total de unidades de registo de cada categoria. Os indicadores sublinhados a cinza dizem respeito apenas à PES II, uma vez que correspondem a competências que as crianças do pré-escolar ainda não adquiriram, tal como já foi referido anteriormente.

Nesta linha de ideias, verificámos que, à semelhança do pré-escolar, existiram mais unidades de registo na categoria das ‘competências comunicativas’, nomeadamente 148 ocorrências, possivelmente pelo facto de serem mais facilmente observáveis nos dados recolhidos comparativamente às ‘competências psicológicas’. Em relação às subcategorias, podemos dizer que a motivação e a escrita foram as que obtiveram mais unidades de registo (41 e 82 respetivamente), levando-nos a pensar que existiu alguma motivação, por parte dos alunos, na realização de atividades auxiliadas por recursos didáticos, bem como podemos verificar que existiram com frequência atividades de escrita. Por outro lado, existem indicadores que não foram observados no contexto do 1.º ciclo do EB. São exemplos disso: ‘partilha o recurso com colegas’ e “associa palavras ao seu significado”.

A **primeira atividade** selecionada foi a **escrita de um acróstico**, esta atividade envolveu várias tarefas que foram realizadas ao longo das duas primeiras intervenções. Assim sendo, na primeira intervenção demos início, oralmente, à exploração de um acróstico e às suas principais características. Neste mesmo dia, os alunos iriam escrever individualmente o seu acróstico no seu caderno, tendo por base o tema ‘o meu animal preferido’. Contudo não conseguiram realizar esta atividade em sala de aula devido à falta de tempo. Então, construíram-no em casa. O objetivo desta tarefa seria criar um caderno da poesia, compilando todos os acrósticos dos alunos. Na segunda intervenção apresentámos um cartaz interativo (anexo M) para sistematização das características do acróstico. Foi entregue aos alunos, uma síntese do cartaz (anexo N) para colocarem no caderno. Posteriormente, os alunos escreveram os acrósticos nos computadores da sala. No final da aula encadernamos o “Caderno da poesia” (anexo O) com os acrósticos dos alunos.

De acordo com os dados recolhidos, verificámos que as diferentes tarefas motivaram os alunos, sobretudo a escrita dos acrósticos no computador, como nos mostra as seguintes UR: “gosto muito de escrever no computador”; “que bom, vamos todos escrever no computador!”; “Professora não estive neste dia em que escreveram o acróstico no caderno!? Mas gostava agora de poder também escrever um no computador”, ou seja, estas UR revelam que existiu entusiasmo na manipulação do recurso. Valente (1993, citado por Gomes, s.d., p. 3),

refere que: “(...) cada dia surgem novas maneiras de usar o computador como um recurso para enriquecer e favorecer o processo de aprendizagem. Isso nos mostra que é possível alterar o paradigma educacional; hoje, centrado no ensino, para algo que seja centrado na aprendizagem”.

Durante esta tarefa as crianças revelaram ter sensibilidade e cuidado na manipulação do recurso. Notámos entreajuda, por parte dos alunos, visto que algumas crianças tinham dificuldade em utilizar o programa *Word*. Contudo, algumas crianças estavam muito satisfeitas com a utilização do programa *Word*, como revelam as seguintes UR: “professora, já sei como se vai para o programa de escrever no computador”; “eu já escrevo depressa”, contabilizando um total de vinte UR. Ao utilizar este tipo de recursos, estes poderão ser um meio para tornar a aprendizagem mais rica, atraente e válida.

No final da atividade imprimimos os acrósticos e compilámos em livro que ficou disponível na sala de aula. Assim observámos que as crianças, nos intervalos, o consultavam e liam os acrósticos. Estas atitudes dos alunos mostram-nos que a criação deste recurso se tornou significativa e permitiu à turma compreender melhor como se construía um acróstico.

Na tarefa de sistematização das características do acróstico foi utilizado um cartaz interativo, o qual as crianças foram construindo, em turma. Averiguámos que a dinâmica criada motivou os alunos para a aprendizagem, pois todos queriam intervir e manipular o recurso. Os alunos revelaram empenhamento e cuidado na manipulação do mesmo, como demonstram as seguintes UR: “O Pedro coloca a vinheta no cartaz, mas repara se ficou corretamente colocada”, “A Carlota levanta-se e vai ao quadro endireitar a vinheta do título do cartaz”, designadamente vinte e três UR em ambos os indicadores. As crianças mais facilmente identificaram, a partir do cartaz, as características do acróstico e as diferenças em relação à poesia, como podemos verificar nas UR do sistema de categorias, nomeadamente no indicador 2.2.4., ‘identifica as principais características de diferentes tipos de texto’. É de salientar que esta tarefa tinha sido realizada na intervenção anterior e não tinha gerado tanto entusiasmo e atenção nos alunos como notámos com a utilização do cartaz. Este, como ficou afixado na sala ao longo dos dias, as crianças por vezes reparavam nele e liam-no mais do que uma vez no dia. A utilização de cartazes em sala de aula deve-se ao facto de estes serem importantes para avisar, alertar ou mesmo para lembrar uma determinada mensagem. Estes meios visuais têm de ser simples, atrativos, sugestivos, coloridos e apelativos (Nérici, 1966). Além disso, a ideia principal do mesmo deve sobressair em relação à restante informação e as cores devem combinar entre si, não podendo existir mais de três cores, para além da cor de fundo do cartaz (Alonso

et all, 2011). O cartaz utilizado por nós obedeceu a estas características; além disso tinha a função de resumir e lembrar os conteúdos anteriormente lecionados.

A **segunda atividade** diz respeito à “**audição de um texto sobre o início da expansão marítima portuguesa e realização de uma ficha**”, embora tenha sido uma atividade para explorarmos conteúdos de Estudo do Meio, a análise que fizemos à mesma foi relacionada com a Língua Portuguesa, por isso a examinamos com maior pormenor, neste relatório. Os alunos ouviram duas vezes um texto sobre os descobrimentos marítimos portugueses gravado por nós (Anexo P). Depois preencheram uma ficha de compreensão oral (anexo P). Após o preenchimento da ficha, entregámos o texto impresso (anexo P), para que os alunos verificassem e corrigissem as suas respostas. Por fim, num pequeno diálogo corrigimos oralmente as perguntas de escolha múltipla.

Verificámos que ao entregarmos a ficha os alunos ficaram muito curiosos e começaram a ler as perguntas e a conversar uns com os outros: “alunos conversam entre si, enquanto recebem a ficha sobre o que está na ficha”. Quando escutaram o áudio fizeram-no com atenção, porque não falaram durante a audição, como podemos observar na grelha de avaliação dos descritores de desempenho (anexo Q). Além disso, compreenderam-no muito bem, pelo que foi observado durante a realização da ficha de compreensão oral. No entanto, alguns alunos tiveram dificuldade em compreender a ideia principal do texto, pelo que poderíamos ter utilizado o recurso áudio mais alguma vez. Mas isto não aconteceu, porque os que apresentaram dificuldades em reter na memória a ideia principal do texto eram uma ínfima percentagem de alunos, pois o professor deverá utilizar estes recursos de forma consciente, cuidadosa, minuciosa e crítica, para que todos no ambiente de ensino-aprendizagem beneficiem (Queirós, 1967).

A utilização destes dois recursos permitiu-nos perceber o nível de retenção dos discursos orais pelos alunos. Este tipo de recursos audiovisuais permite dar resposta em diversas linguagens, uma vez que “quanto mais numerosos forem os meios de comunicação utilizados, (palavras, gestos, imagens...), mais possibilidades há de uma boa recepção e de uma boa compreensão por parte dos alunos” (Mialaret, 1969, citada em Moderno, 1992, p. 47).

Os alunos mostraram-se satisfeitos pelas aprendizagens alcançadas, como demonstram as seguintes UR: “ela ficou contente por ter conseguido resolver a ficha com a maioria das respostas corretas, facto que pensava que ela não seria capaz de atingir” e “vê as minhas respostas. Tenho quase tudo certo!”, contabilizando um total de 11 UR, neste indicador. A audição do texto também permitiu aos alunos identificarem palavras desconhecidas e ampliarem o seu vocabulário, por exemplo, “o que quer dizer impulsionalizador?”, “impulsionalizador é quem

avança”. Relativamente às regras de interação, verificámos que os alunos respeitaram-nas, pois enquanto ouviam o áudio permaneceram em silêncio como podemos comprovar ao visualizar a grelha dos descritores desempenho (anexo Q). Todavia, na correção da ficha, a maioria dos alunos queria responder, mas, por vezes, não respeitavam as regras de interação, nomeadamente falar na sua vez. No entanto, observámos que apenas um ou dois alunos a tiveram a iniciativa de respeitar estas regras, “A Marina continua de braço no ar”.

A **terceira atividade** refere-se à **leitura e exploração da obra “Sou diferente, sou fantástico” com base num guião de leitura**. Esta atividade envolveu diferentes tarefas que os alunos realizaram bem como recursos diversificados. Fizemos uma introdução ao trabalho a realizar, de seguida, explorámos exteriormente o livro “Sou diferente, sou fantástico”, no sentido de fazer a pré-leitura. Um dos recursos didáticos que os alunos usaram para a compreensão da narrativa foi um guião de leitura (anexo R), ao qual responderam à medida que iam avançando na leitura da história.

Logo depois, os alunos fizeram uma leitura silenciosa de um excerto descritivo do texto, seguida de exploração. Depois procederam à leitura em voz alta da parte seguinte da história. Posteriormente, procederam ao reconto de alguns parágrafos com o auxílio de cartões (anexo S) e, posteriormente, a partir do guião de leitura.

Numa tarefa posterior, e no final da leitura e exploração de toda a obra, os alunos fizeram uma crítica literária ao livro analisado durante a semana, ou seja, a tarefa F do guião de leitura (anexo T). Por fim, as críticas literárias foram trocadas entre os alunos da turma, que as leram e, para verificar se o texto continha tudo o que era necessário bem como os erros de ortografia dos colegas e disponibilizámos uma lista de verificação (anexo T).

Considerando a leitura fundamental para os alunos, o papel do professor deverá ser o de criar o gosto pela mesma e apoiar a compreensão dos textos, por isso implementamos esta atividade durante a nossa prática pedagógica. Assim, o docente deverá criar e propor atividades diversificadas para explorar a leitura como fichas, filmes com histórias, leitura dialogada, leitura em voz alta repartida pelos diversos alunos da turma, guiões de leitura para as crianças mais crescidas (Niza, 1998). Todas estas atividades são importantes porque, por vezes, os alunos têm uma ideia errada sobre o que é ler e por isso nem chegam a tentar. Todavia, segundo Gray (s.d), “ler bem não significa somente identificar palavras e aprender ideias, mas também meditar sobre elas, discernir as relações e o sentido implícito. Para ser capaz de servir-se das ideias, o leitor deve reflectir sobre aquilo que lê, pesar o seu real valor, apreciar a validade das opiniões ou conclusões expressas” (citado em Niza, 1998, p. 177).

Os alunos evidenciaram entusiasmo com a leitura e exploração da obra que apresentamos, pois houve uma alguma participação dos alunos, até dos mais tímidos, nas tarefas que envolviam expressarem-se acerca da obra lida e explorada, por exemplo na tarefa de reconto da história podemos salientar as seguintes UR: “quando se falou em acabar de ler a história da obra ‘Sou, diferente, sou fantástico’, todos os alunos abriram-no rapidamente” e “o José que raramente participava levantou o braço e pediu também para recontar uma parte da história”, contabilizando um total de cinco UR. Para além disso, podemos verificar esse entusiasmo através da análise à grelha dos descritores de desempenho desta intervenção, nomeadamente ao descritor 10 (anexo U).

Assim, um livro de contos é um recurso didático valioso, porque o conto “alimenta-lhe a imaginação, enriquece-lhe o vocabulário, e dá-lhe ocasião de se exprimir no jogo dramático durante o qual a criança será uma das personagens que dialoga com os seus parceiros” (Lebert & Jean-Blain, 1984, p. 334).

Durante a leitura os alunos estiveram empenhados, sendo que alguns leram com muita entoação, percebendo-se até o diálogo entre as personagens, pelo tom e timbre da voz. Por outro lado, alguns alunos gaguejavam e enganavam-se ao decifrar certas palavras, contudo procuravam autocorrigir-se. Estas afirmações poderão ser comprovadas através das seguintes UR:

- o Rogério leu com entoação, alto de forma a que toda a turma pudesse ouvir.
- o Francisco leu com entoação. Leu diferenciando as personagens, ou seja, a tonalidade da voz mudava.
- a Leonor lê soletradamente e por vezes engana-se na leitura de algumas palavras.
- Arnaldo gaguejou um pouco ao ler, mas tentou autocorrigir-se.

Desta forma, o indicador relativo à fluência na leitura registou treze UR e no que diz respeito a ler respeitando a direccionalidade da escrita, verificou-se dezoito UR. Por isso, podemos verificar que o facto de ser a leitura de um livro do qual os alunos gostavam favoreceu o interesse dos mesmos pelas atividades de leitura. Tal como verificámos com as seguintes UR:

- “- eh professora ah tanto tempo que estava à espera para trabalharmos este livro.”
- “gosto muito do livro do dentinho, porque tem a história do esquilo que era cego e as pessoas gostaram dele como ele era.”
- “Este livro é mesmo interessante, tem imagens bonitas”

Ainda assim, outros alunos expressaram gosto pelo livro que registámos através das visualizações dos vídeos, contudo não conseguimos individualizar as suas expressões.

No que respeita à tarefa do reconto da história, os alunos mostraram-se um pouco agitados e desatentos, na sua maioria. Por isso, e também de acordo com os questionários realizados aos alunos, este recurso não permitiu aumentar a motivação dos alunos, para a aprendizagem da linguagem oral, porque os alunos menos interessados para a aprendizagem continuaram distraídos, como podemos observar no sistema de categorias não existe nenhuma UR que demonstre que as crianças estiveram atentas e motivadas nesta tarefa com a utilização do recurso.

Em relação à tarefa F do guião de leitura, que tinha por objetivo realizar uma reflexão crítica acerca da obra lida e explorada, regra geral os alunos respeitaram o plano para a construção do texto previamente elaborado, como podemos verificar através da escrita dos textos e de algumas UR: “as ilustrações são agradáveis, bonitas e cheias de vida”, “a minha personagem preferida é o Dentinho, porque ele era cego, mas fantástico”, registando-se vinte e uma UR. Relativamente à escrita com correção ortográfica, ainda observámos muitos erros, principalmente de sintaxe. Na escrita verificámos que alguns dos alunos eram muito confusos na organização das suas ideias e escreviam com muitos erros ortográficos, mesmo com ajuda pontual, os erros persistiam, sendo que registámos onze UR relativamente a esta questão (indicador 2.3.8). Todavia a produção deste tipo de texto parece ter motivado os alunos para a escrita, uma vez que era sobre um livro de que eles gostavam muito e porque depois iriam ser ‘professores’, ao corrigirem os textos dos colegas, registando-se concentração, por parte dos alunos tal como podemos averiguar na seguinte UR: ”todos os alunos fizeram a produção de texto da tarefa F em silêncio”, mais uma vez uma UR conjunta, observada através do vídeo. Por seu turno a lista de verificação tornou-se muito útil para os alunos não se esquecerem do que necessitavam de observar no texto do colega, tal como demonstram as seguintes UR: “Professora até achei bom o plano para escrever o texto estar no guião de leitura, assim não me esqueço de nada”, “a lista de verificação é boa para eu verificar se ele fez tudo corretamente”. Desta forma,

actualmente, defende-se que, no ensino da escrita, é fundamental ter em conta os processos, ou seja, as operações mentais do sujeito durante a criação do texto escrito. Faz-se sentir uma preocupação com a dimensão comunicativa da escrita, o que implica a consciência de uma audiência e a divulgação dos textos.” (Meireles M. , 2005, p. 218).

No seguimento desta linha de ideias ao lerem as crianças criam o gosto pelo texto escrito; a leitura ajuda-as no desenvolvimento da oralidade; familiarizam-se com o tipo de linguagem utilizada nos textos escritos, entre outras potencialidades (Niza, 1998). Por todas estas razões, achamos fundamental praticar a leitura na turma onde realizámos o nosso estágio, para assim melhor preparar os alunos para o futuro e, simultaneamente, despertar o interesse pela leitura nos que não gostavam tanto de ler.

A **quarta atividade** foi a **produção de texto criativo**, entre 10 a 20 linhas, intitulado: “Imagina que és o infante D. Henrique. O que gostarias de descobrir no mundo, para além do que já se conhece?”. Esta produção de texto foi acompanhada de um guião (anexo V), para os alunos que tinham mais dificuldades na construção de texto. Terminada esta atividade, os alunos trocaram os textos entre si e, com a ajuda de uma lista de verificação (Anexo V), verificaram se os colegas respeitaram as regras da construção de texto e o seu conteúdo. Esta atividade tinha como objetivos perceber se os alunos eram capazes de planificar o seu texto de acordo com um objetivo, se reviam os textos com vista ao aperfeiçoamento, se eram criativos e se já tinham melhorado a sua expressão escrita.

Desta forma, é muito importante que o aluno crie os seus textos, pois é a criação que mostra ao professor o que ele aprendeu sobre todas as unidades fundamentais da língua. Assim, o professor pode incentivar a criança a refletir sobre a sua própria linguagem para proceder ao devido aperfeiçoamento do texto, bem como estabelecer circuitos de comunicação entre as crianças, com a leitura dos textos criados ou com a apreciação dos mesmos (Niza, 1998).

Notámos que as crianças se esforçaram por serem criativas na produção de texto, mas algumas não respeitaram o objetivo proposto para a planificação do mesmo, uma vez que se reportaram a contextos já conhecidos ou a histórias sobre a vida ou viagens do Infante D. Henrique. Contudo, a maioria da turma planificou de acordo com o objetivo, como observamos nas seguintes UR: “eu gostaria de descobrir a máquina do tempo, porque”, “gostaria também de descobrir um disco voador”, “se eu fosse o infante D. Henrique queria descobrir cavalos voadores”, existindo assim catorze UR relativas a este indicador, além disso podemos comprovar com a visualização da grelha de descritores de desempenho utilizada para avaliação da intervenção, na qual realizámos esta atividade (anexo Q). Existiram textos, em que os alunos cuidaram da sua apresentação, nomeadamente existiram oito ocorrências, o que tornou o texto muito mais acessível ao leitor: “a Sónia teve o cuidado de fazer o texto a lápis e apagou sempre que necessário”. Os alunos reviram os textos com vista ao seu aperfeiçoamento.

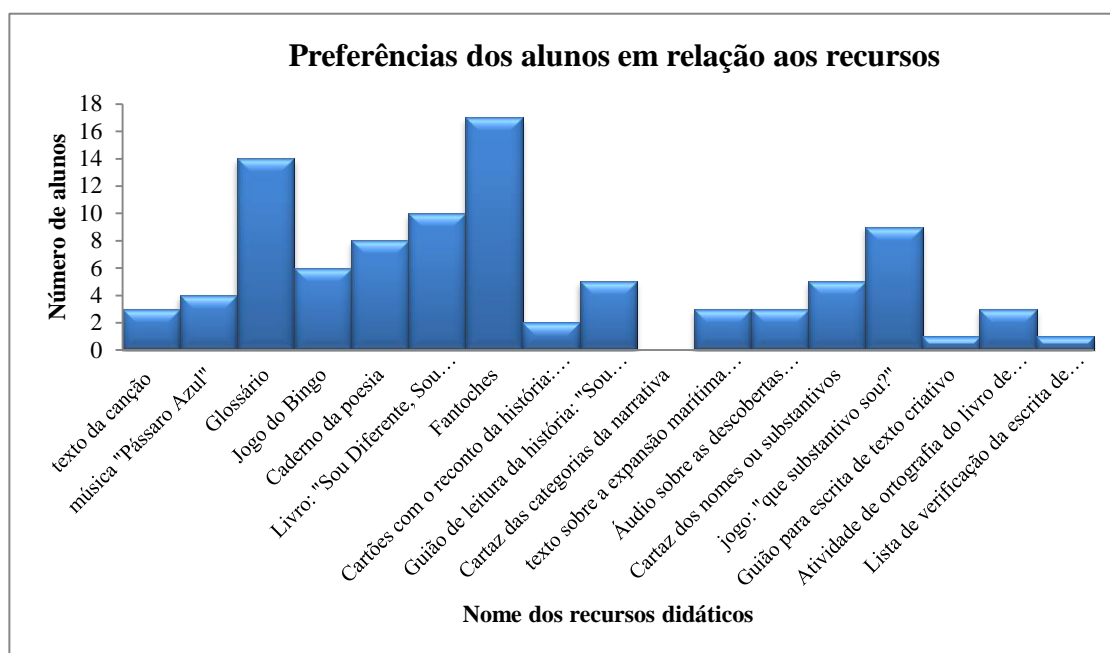
Depois entregaram-nos aos colegas e, com a ajuda da lista de verificação, instrumento muito importante para a construção ou revisão textual e corrigiram os textos dos colegas.

Com a utilização da lista de verificação existiu uma aluna que fez uma analogia com a vida quotidiana: “a Leonor disse que a lista de verificação do texto era parecida à lista que a mãe usava para ir às compras, porque ela marcava com um ✓ no que já tinha no carrinho, para não se esquecer de nada”. Uma das alunas demonstrou uma grande progressão na ortografia, verificada a partir da comparação da escrita de textos ao longo do estágio. É de salientar que o tipo de recursos utilizados (caderno, lápis e lista de verificação) não parece ter motivado muito os alunos para a escrita do texto. Isto pode também dever-se ao tema da produção escrita, bem como ao facto de nem todos os alunos terem um guião de planificação do texto, como aconteceu na outra atividade de escrita. Esta ideia poderá ser confirmada através da observação e análise à grelha dos descritores de desempenho (anexo Q), nomeadamente ao descritor 13 a, b, c, d relativos à redação de texto, os quais a maioria das crianças os conseguiu fazer com ajuda. Confirmámos assim, que não houve grande empenhamento das crianças na concretização da atividade como existiu falta de interesse pela realização da mesma, por parte alguns alunos, como podemos verificar não existiu nenhuma UR relativamente ao empenhamento das crianças nesta atividade.

Assim sendo, podemos referir que não importa apenas os recursos utilizados para a realização da tarefa, mas a própria condução e exigência da tarefa (Monereo, Castelló, Clariana, Palma, & Pérez, 2007). É necessário o aluno interpretar bem o que irá realizar e, para isso, o professor terá de disponibilizar tempo para esclarecer a tarefa e propor formas de concretização da mesma; outro aspeto a ter em conta é verificar se a tarefa está adequada cognitivamente ao aluno (*ibidem*). Muitas vezes esse é um problema que leva à desmotivação, facto que poderá ter ocorrido na realização da quarta atividade selecionada. Embora tenhamos fornecido aos alunos que têm maiores dificuldades na organização do texto um guião, este poderá não ter sido suficiente, pois a ajuda permanente facultada por nós poderia ter sido uma estratégia a adotar, intervindo mais frequentemente para dar “explicações positivas de sucesso e insucesso, fornecer informações sobre os progressos na aprendizagem e ajudar o aluno a tomar consciência dos seus próprios interesses” (Monereo, Castelló, Clariana, Palma, & Pérez, 2007, p. 130).

Para averiguar a avaliação, por parte dos alunos, dos recursos utilizados para desenvolver a linguagem oral e escrita e perceber as preferências daqueles em relação aos recursos didáticos utilizados, elaborámos um pequeno questionário (anexo W). O gráfico 1 cruza o nome dos recursos didáticos utilizados com o número de alunos que os escolheu.

Gráfico 1 – Preferências dos alunos em relação aos recursos



Pela observação do gráfico 1 podemos inferir que as preferências dos alunos estão relacionadas com os materiais convencionais segundo a terminologia que Grealls (2000), apresentada no capítulo II. Outra observação que podemos fazer é o facto de os alunos elegerem recursos que podiam manipular (por exemplo, os jogos e fantoches) e os que foram construídos por eles (glossário, caderno da poesia e fantoches). Em relação ao livro “Sou diferente, sou Fantástico”, foi um dos recursos favoritos, porque tinha sido uma obra que a maior parte da turma já tinha e os alunos estavam muito ansiosos para a trabalharem.

Quanto às razões pelas quais os alunos diziam gostar mais destes recursos, eram sobretudo por serem divertidos, criativos e porque aprendiam de forma diferente os conteúdos de Língua Portuguesa e Estudo do Meio; alguns até referiram que com a utilização dos recursos didáticos verificaram que se pode “aprender a brincar”, outros mencionaram que aprenderam “o que era um glossário”, a “escrever melhor um acróstico”, a “escrever melhor os textos” e a “escrever palavras que desconheciam”.

Por outro lado, podemos averiguar que os recursos com menor preferência para os alunos foram: o guião para a escrita do texto criativo, bem como a lista de verificação do mesmo, os cartões para relato da história “Sou diferente, Sou Fantástico” e o cartaz das categorias da narrativa, sendo que este último não teve qualquer preferência por parte dos alunos. Estes foram os menos votados porque não captaram muito a atenção dos alunos, como podemos verificar aquando da análise da atividade três e quatro. O cartaz das categorias da

narrativa não foi escolhido, porque não foi atraente, pelo facto de não ter sido construído obedecendo às características, enunciadas, por nós no capítulo II, relativamente aos cartazes.

Fazendo uma avaliação geral da implementação das atividades ao nível do 1.º ciclo do EB, podemos referir que os alunos aderiram melhor a atividades em que os recursos tornaram-se significativos para eles. A análise do sistema de categorias permitiu verificar que a maioria dos recursos utilizados promoveu o desenvolvimento das competências comunicativas, sendo de realçar os aspetos relacionados com a leitura. Principalmente com a leitura e exploração da obra “Sou Diferente, Sou Fantástico” com base no guião de leitura. Podemos ainda salientar que as crianças tendem a gostar, preferencialmente, de recursos em que elas manipulam-nos ou constroem-nos, em detrimento dos que elas apenas veem ou que são rotineiros, como fichas de trabalho.

Síntese

Neste capítulo pretendemos explicitar os procedimentos de investigação que nos auxiliaram na recolha e análise dos dados para este relatório bem como caracterizar os contextos de realização das práticas nele descritas, quer no pré-escolar, quer no 1.º ciclo do EB. Procurámos ainda apresentar as atividades realizadas no âmbito dessas práticas, dando conta dos pressupostos da nossa ação e refletindo sobre as condicionantes experimentadas e impactos observados na aprendizagem das crianças a partir da utilização de determinados recursos didáticos.

No ponto seguinte procedemos a algumas considerações finais, enunciando as conclusões do trabalho, bem como uma reflexão sobre a relevância deste processo na nossa formação enquanto futuros educadores e professores do 1.º ciclo do EB. Enunciamos ainda algumas limitações do estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. Conclusões do estudo

Neste momento final pretende-se acrescentar algumas reflexões críticas sobre as práticas desenvolvidas, assim como retirar algumas conclusões, de acordo com os nossos objetivos estabelecidos no início deste trabalho. Pretendemos ainda analisar as implicações da realização deste relatório e das práticas a que o mesmo se reporta para a aprendizagem da linguagem oral e escrita das crianças, para a nossa formação e para outros futuros ou atuais educadores/professores que demonstrem algum interesse por esta temática.

Com a realização deste trabalho, tínhamos como objetivos i) construir criteriosamente recursos didáticos diversificados e ajustados a objetivos de aprendizagem concretos ao nível da linguagem oral e escrita; ii) analisar a interação das crianças com os recursos didáticos existentes na sala de atividades/aula em situações de brincadeira/trabalho livre e/ou estruturada(o); iii) e investigar os contributos de recursos didáticos específicos para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do EB.

No que se concerne aos objetivos norteadores deste trabalho, e que agora se pretende analisar a fim de verificarmos se os atingimos. Registámos que relativamente ao primeiro objetivo os recursos utilizados foram tendencialmente diversificados e ajustados às aprendizagens que pretendíamos. Assim, usamos os diversificados tipos de recursos elencados por Grealls (2000), ambas as práticas pedagógicas, no sentido de promover diferentes aprendizagens, nomeadamente no que se refere à linguagem oral e escrita. Muitos dos recursos que utilizámos adaptámos de outros já conhecidos, com a finalidade de potenciar aprendizagens ao nível da Língua Portuguesa. Através das canções, cartazes e outros recursos como, por exemplo o postal para o dia da mãe, potenciamos a linguagem escrita. Os fantoches e a análise aos livros de histórias e obras que explorámos promoveram o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Os recursos obedeceram aos critérios e características elencadas por Alonso (2011), Nérci (1966) para o caso dos jogos didáticos e dos cartazes, respetivamente e Correia (1995), no caso dos audiovisuais bem como dos recursos em geral.

No que respeita ao segundo objetivo, as crianças interagiram com os recursos com entusiasmo, empenhando-se na concretização das tarefas e envolvendo-se de forma interessada e concentrada, nas mesmas, sendo esta interação mais notória em situações de brincadeira livre, no pré-escolar e em situações de trabalho estruturado, no 1.º ciclo do EB. Geralmente, as crianças, durante a interação com o recurso, partilhavam-no com o colega, principalmente quando se tratavam de jogos didáticos. A natureza das atividades propostas, durante a prática pe-

dagógica, teve muito a ver com a interação com que as crianças tinham com o recurso didático, estando as mesmas diretamente implicadas.

No que respeita ao terceiro objetivo, os recursos didáticos, sendo meios para facilitar a transmissão de informações aos alunos, contribuíram para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita em ambos os grupos de crianças, quer na PES I, quer na PES II. Alguns dos contributos foram referidos pelos alunos e estão explícitos durante a análise das atividades, no capítulo anterior. Outros contributos dizem respeito a uma maior motivação para a aprendizagem da linguagem oral e escrita, principalmente quando são utilizados recursos significativos para as crianças. Reparou-se, pontualmente, que crianças que apresentavam maiores dificuldades foram cativadas pelos recursos usados, pelo que ficaram surpreendidas e satisfeitas com as aprendizagens alcançadas. Outro contributo dos recursos didáticos para a temática estudada, neste relatório, é o facto, destes permitirem a entreaajuda e a integração de todas as crianças na mesma atividade, embora o recurso necessitasse de apresentar ligeiras adaptações. No que se refere à leitura e escrita, os recursos didáticos se forem atrativos cativam as crianças e o educador/professor consegue através da sua utilização proporcionar o gosto e a aprendizagem por estes domínios.

Nesta fase, podemos afirmar que o trabalho desenvolvido em torno da temática permitiu promover aprendizagens ao nível da linguagem oral e escrita, nas crianças dos dois níveis de ensino em que intervimos, embora mais numas crianças do que em outras.

Apesar disso, podemos salientar que existiram alguns fatores a ter em conta na realização do trabalho que previmos, alguns dos quais se constituíram constrangimentos.

Desde logo, constituíram fatores determinantes na seleção, construção e uso de determinados recursos as características, especificidades e interesses das crianças e os objetivos que nos propúnhamos atingir com os mesmos. Neste sentido, procurámos corresponder sempre que possível às preferências das crianças para que os recursos fossem significativos para elas, bem como selecionar recursos com os quais aquelas não estavam muito familiarizadas, de forma a potenciar a atenção e despertar a curiosidade nas mesmas. Por exemplo, no caso do nosso estudo utilizámos um cartaz, a maioria das crianças já conhecia este recurso, contudo usámos a interatividade para o construirmos, aspeto com que as crianças não estavam familiarizadas, o que fez com que as mesmas focalizassem a sua atenção na construção e exploração do mesmo.

O fator determinante, na seleção, construção dos recursos didáticos foi o espaço foi outra condicionante, pois o professor tem de criar os recursos em função do espaço (sala de aula). Por exemplo necessitámos de utilizar uma apresentação em *PowerPoint*, contudo a sala

era muito iluminada e com cortinados claros, pelo que foi necessário ajustarmo-nos ao espaço, criando as condições necessárias à visualização da apresentação colocando panos escuros nas janelas. Outro fator, ainda relevante, foi o tempo de que dispúnhamos nas aulas para as crianças interagirem com os recursos, o que determinou por vezes a opção por atividades nas quais realçávamos a visualização do recurso e outras em que a manipulação do recurso fosse mais breve, na medida em que era necessário avançar para a atividade seguinte, por forma a podermos trabalhar os conteúdos, diversificando as estratégias e recursos.

2. Constrangimentos e limitações do estudo

Ao longo das nossas práticas deparámo-nos com alguns constrangimentos que determinaram em certa medida o desenvolvimento deste trabalho. Um dos constrangimentos sentidos foi o fator tempo, pois se as práticas ocorressem durante mais tempo, a recolha dos dados teria sido feita com mais calma e em maior quantidade e com maior pormenor. Por exemplo, teríamos optado em determinados momentos pelo recurso a gravações áudio que nos permitissem complementar os nossos registos no diário, nas fichas de registo de observação que utilizámos e as gravações vídeo, dado que nem sempre nos foi possível aceder ao discurso produzido por algumas crianças durante os momentos de trabalho em pequeno grupo ou autónomo.

Outra limitação a este estudo foi o facto de ter sido realizado numa situação de estágio, ou seja, a duração breve e a concentração no tempo das intervenções (no pré-escolar dois dias na 1.^a e 2.^a intervenções e uma semana intensiva e no 1.^o ciclo do EB dois dias e meio na 1.^a e 3.^a intervenções e uma semana intensiva) e a necessidade de nesses momentos abordar uma diversidade de conteúdos e domínios de aprendizagem, bem como de articular com as intervenções anteriores ou subseqüentes dos colegas de núcleo de estágio nem sempre possibilitaram um exercício de autonomia mais consentâneo com os objetivos de investigação.

Outro constrangimento ainda a considerar refere-se à dificuldade em aceder a mais bibliografia acerca da conceção e utilização em sala de aula de recursos didáticos para a aprendizagem da linguagem oral e escrita. Contudo, este problema foi aos poucos ultrapassado, uma vez que alguma da literatura disponível sobre a linguagem oral e escrita continha a indicação e análise de estratégias e recursos didáticos para o desenvolvimento da problemática em estudo neste relatório.

Finalmente, temos de registar a nossa inexperiência na implementação de processos investigativos, inexperiência esta que se traduziu em dificuldades na seleção e adequação das técnicas de recolha de dados e na análise que fizemos dos mesmos.

3. Implicações formativas

Para a nossa formação, este processo tornou-se uma mais-valia. Podemos considerar que este pequeno estudo foi apenas o aguçar de um interesse muito presente e que pretendemos reforçar futuramente, sempre que tivermos oportunidade de o fazer. Despertou a nossa atenção para a importância dos recursos didáticos em sala de aula, no que respeita à aprendizagem da linguagem oral e escrita em particular, mas no que refere à aprendizagem em geral. E, numa altura em que a educação passa por alguma instabilidade e grandes insucessos, inovando e aprofundando as estratégias tendo em conta o auxílio de recursos didáticos, em sala de aula, os educadores e professores podem procurar caminhos mais adequados e eficazes para promover a aprendizagem das nossas crianças.

Para além disto, este trabalho possibilitou uma reflexão profunda sobre a nossa atuação pedagógica na área da Língua Portuguesa e muito para além dela, na medida em que proporcionou um aprofundamento sobre a didática, as estratégias a utilizar bem como os recursos, permitindo reforçar ainda mais o quão importante é esta área para o desenvolvimento integral dos alunos.

A todos aqueles que tenham interesse por esta temática, espero que possam ver neste trabalho um ponto de partida ou mais um incentivo para quererem fazer mais e melhor. Este foi um trabalho modesto com as limitações inerentes aos contextos em que foi desenvolvido e à nossa inexperiência pedagógica.

Reconhecendo a importância da criação de recursos didáticos para a aprendizagem da linguagem oral e escrita, queremos frisar que vale a pena tentar introduzir estes materiais em sala de aula, mesmo possuindo turmas numerosas, heterogéneas, em termos cognitivos e comportamentais, pois por vezes não é necessário um grande recurso, mas sim um recurso adequado às necessidades e características de cada grupo/ criança, para que aquele veja no recurso um estímulo e um auxílio à sua aprendizagem. O esforço que o educador e o professor despendem na criação e implementação dos recursos didáticos poderá não ser recompensado no momento, mas um dia sempre poderá ouvir um aluno dizer “obrigado professora Cátia, eu aprendi que se pode aprender a brincar”, tal como um aluno me disse e escreveu numa resposta ao questionário, referido no terceiro capítulo. Por isso trabalhar pela e na educação das nossas crianças, vale sempre a pena.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, L., Manzini, L., Rocha, M., & Milanesi, I. (2008). O desenvolvimento curricular do estágio supervisionado e as multifaces da escola no processo de construção docente. In D. Carvalho, B. Grando, & M. Bittar (Org.), *Currículo, diversidade e formação* (pp. 127 - 145). Florianópolis, Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Alonso, L., Sousa, F., Gonçalves, L., Medeiros, C., & Carvalhinho, C. (2011). *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*. Açores: Secretaria Regional da Educação e Formação: Direcção Regional da Educação e Formação.
- Antão, J. (2001). *Comunicação na sala de aula. Cadernos Pedagógicos*. Porto: Edições ASA.
- Arends, R. (1999). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGRAW- HILL.
- Balancho, M., & Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos: criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Barbeiro, L. (1998). *O jogo no ensino-aprendizagem da língua*. Leiria: Legenda – Edição e Comunicação, Lda.
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beane, J. (2005). *La integración del curriculum*. Madrid: Ministerio da Educación & Ciencia: Secretaría General Técnica & Ediciones Morata, S. L.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bigas, M., & Correig, M. (2001). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. (2012). *Metas Curriculares do Ensino Básico - Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Boavida, A., Paiva, A., & Cebola, G. (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico*. Lisboa: Direcção- Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2012). *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cachapuz, A. (2009). Ensino, qualidade e Formação de professores: necessidades actuais. In J. Bonito (Org.), *Ensino, qualidade e formação de professores* (pp. 77 - 87). Departamento de pedagogia e educação da Universidade de Évora.
- Caires, S. (2001). *Vivências e Percepções do Estágio no Ensino Superior*. Universidade do Minho: Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino Aprendizagem.
- Carlino, P., & Santana, D. (1996). *Leer y escribir con sentido: una experiencia constructivista en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: VISOR DIS., S.A.

- Carvalho, A. (2000). *O Professor e o Currículo*. Lisboa: Asa Editores.
- Carvalho, J. (2001). *O ensino da Escrita*. Obtido em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/481/1/Jos%20Brand%20%2073-92.pdf> a 12 de abril de 2012
- Cavaco, M. (1991). Ofício do Professor: o Tempo e as Mudanças. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão Professor* (pp. 155 - 191). Porto: Porto Editora.
- Chantraine-Demilly, L. (1992). Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores a sua formação* (pp. 139 - 158). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Correia, V. (1995). *Recursos Didáticos*. Aveiro: Companhia Nacional de Serviços, S.A.
- Damião, M. (1996). *Pré, inter e pós planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Minerva.
- Diné, D. (1984). Os «media» audiovisuais. In V. Madureira (Ed.), *Dicionário de pedagogia* (pp. 397 - 402). Lisboa: Verbo.
- Dionísio, M. d., & Pereira, I. (jul./dez. de 2006). *A educação pré-escolar em Portugal: Concepções oficiais, investigações e práticas*. Casa da Leitura, obtido em http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot_educa_pre_escolar_a_C.pdf a 20 de março de 2013
- Duarte, I. (2001). *Gavetas de leitura. Estratégias e materiais para uma pedagogia da leitura*. Porto: Edições ASA.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. Lima, & J. Pacheco (Org.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105 - 126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, E., Soares, M., & Leitão, M. (2008). *Saber escrever saber falar: um guia completo para usar correctamente a Língua Portuguesa*. Lisboa: Edições Dom Quixote.
- Ferreira, S. (03 de setembro de 2007). *Os recursos didáticos no processo: Estudo de caso da Escola Secundária Cónego Jacinto*. Universidade Jean Piaget de Cabo Verde: Campos Universitário da Cidade da Praia, obtido em <http://bdigital.unipiaget.cv:8080/jspui/bitstream/10964/142/1/Sheila%20Ferreira.pdf> a 21 de março de 2013
- Flores, A., & Simão, A. (2009). Nota de apresentação. In A. Flores, & A. Simão (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp. 7 - 15). Mangualde: Pedago.
- Formosinho, J. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

- García, C. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 51 - 76). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gillanders, C. (2005). *Aprendizaje de la lectura y la escritura en los años preescolares: manual del docente*. México D. F.: Trilas, S.A. de C.V.
- Gomes, A. (s.d.). *Síntese reflexiva: Recursos Educativos/ Recursos Didácticos*. Obtido em http://blackmirror.files.wordpress.com/2007/07/sr_recursos.pdf a 13 de novembro de 2012
- Gomes, E., & Medeiros, T. (2005). (Re)Pensar a prática pedagógica na formação inicial de professores do 1.º ciclo do EB. In I. Alarcão, A. Cachapuz, T. Medeiros, & H. P. Jesus (Org.), *Supervisão: investigações em contexto educativo* (pp. 19 - 38). Ponta Delgada: Universidade de Aveiro & Universidade dos Açores.
- Gómez, A. (1992). O pensamento prático do professor. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 93 - 114). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gonçalves, J. (1995). A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa (Coord.), *Vidas de professores* (pp. 141 - 169). Porto: Porto Editora.
- Graells, P. (2000). *Los Medios Didácticos*. Faculdade de Educación UAB. Obtido em <http://peremarques.pangea.org/medios.htm> a 27 de 03 de 2012
- Holly, M. (1995). Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In A. Nóvoa (Coord.), *Vidas de Professores* (pp. 79 - 110). Porto: Porto Editora.
- Lamas, E. (2000). Aquisição da Linguagem. In E. Lamas (Org.), *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica: dicionários temáticos*. Porto: Porto Editora.
- Lebert, S., & Jean-Blain, A. (1984). A educação pré-escolar. In V. Madureira (Org.), *Dicionário de pedagogia* (pp. 325 - 340). Lisboa: Verbo.
- Leite, C., Gomes, L., & Fernandes, P. (2001). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma: conceber, gerir e avaliar*. Porto: Asa.
- Lougran, J. (2009). A Construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In A. Flores, & A. Simão (.Org.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp. 17 - 37). Mangualde: Pedago.
- Machado, A. (2007). *Aprender a Ler e a Escrever – uma proposta construtivista*. Porto Alegre: ARTMED editora S.A.
- Machado, F., & Gonçalves, M. (1991). *Currículo e Desenvolvimento Curricular. Problemas e Perspectivas*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Marques, R. (1999). *Modelos Pedagógicos Actuais*. Lisboa: Plátano, Edições Técnicas.

- Martins, M. (2009). Formação de Professores: os termos de qualidade do processo de formação. In J. Bonito (Org.), *Ensino, qualidade e formação de professores* (pp. 277 - 290). Departamento de pedagogia e educação da Universidade de Évora.
- Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Matos, A. (2001). *Enciclopédia Geral da Educação* (Vol. 3). Alcoitão: MM LIARTE - Editora de Livros, LDA.
- Medeiros, E. (2007). Currículo. In A. Carvalho (Coord.), *Dicionário de Filosofia da Educação*. Porto: Porto Editora.
- Meireles, M. (2005). Formação inicial de professores: a reflexão dos professores e a pedagogia da escrita. In I. Alarcão, A. Cachapuz, T. Medeiros, & H. Jesus (Coord.), *Supervisão: investigações em contexto educativo* (pp. 217 - 232). Ponta Delgada: Universidade dos Açores & Universidade de Aveiro.
- Meireles, M., & Andrade, A. (2005). A narrativa em supervisão: a oralidade na competência educativa do professor de Língua Materna. In I. Alarcão, A. Cachapuz, T. Medeiros, & H. Jesus (Coord.), *Supervisão: investigações em contexto educativo* (pp. 159 - 183). Ponta Delgada: Universidade dos Açores & Universidade de Aveiro.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação.
- Ministério da Educação. (2010). *Metas de Aprendizagem para o Pré-Escolar*. Obtido em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/> a 30 de março de 2012
- Mira-Leal, S., & Sá, (2005). Poder e linguagem na aula de língua materna. Um projecto de investigação-acção com professores estagiários de Português. In I. Alarcão, A. Cachapuz, T. Medeiros, & P. Jesus (Coord.), *Supervisão: investigações em contexto educativo* (pp. 233 - 260). Ponta Delgada: Universidade de Aveiro & Universidade dos Açores.
- Mizukami, M. (, jul./dez de 2004.) “Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman” Revista do Centro de Educação UFSM, vol.29 (nº2) obtida em <http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/reeducacao/article/viewArticle/3838> a 03/04/2013
- Moderno, A. (1992). *A comunicação audiovisual no processo didáctico: no ensino e na formação profissional*. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.

- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. (2007). *Estratégias de Ensino e Aprendizagem: formação de professores e aplicação na escola*. Porto: Edições ASA.
- Monteiro, A. (2008). *Qualidade, Profissionalidade e Deontologia na Educação*. Porto: Porto Editora.
- Morais, F., & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento Profissional do Professor: a Chave do Problema?* Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Nérici, I. (1966). *Introdução à didática geral*. São Paulo: Ed. Fundo de Cultura.
- Niza, S. (1996). Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. O. Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 137-150). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1998). *Criar o gosto pela escrita: formação de professores*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Noizet, G., & Caverni, J. (1985). *Psicologia da avaliação escolar*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Nóvoa, A. (1991). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Coord.), *Profissão Professor* (pp. 9 - 32). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e Profissão Docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13 - 33). Lisboa: Dom Quixote.
- Nunes, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva*. Porto: Edições ASA.
- Oliveira, M. & Pereira, A. (2008). Formação Docente e Prática Pedagógica na Educação Infantil. In D. Carvalho, B. Grandó, & M. Bittar (Coord.), *Currículo Diversidade e Formação* (pp. 147 - 166). Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Pacheco, J. (1995). *Formação de professores: teoria e praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Patrício, M. (2009). Filosofia do currículo e formação de professores. Uma reflexão. In E. Medeiros (coord.), *Educação, Cultura(s) e Cidadania* (pp. 11 - 47). Porto: Edições Afrontamento.
- Pereira, L. (2003). *Actas do IV Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias da Educação – Percursos e Desafios*. (U. d. Évora, Ed.) Obtido em http://www.eseb.ipbeja.pt/sameiro/Didactica_da_escrita_Para_uma_didactica_da_escrita_no_ensino_basico.pdf a 12 de 04 de 2012

- Piatek, A. I. (2009). *La importância de la lectoescritura en educaci3n infantil. Condiciones que debe reunir el alumnado y actividades a desarrollar*. Innovaci3n y Experiencias Educativas.
- Pomar, C., Candeias, A., Gr3cio, L., Santos, G., Trindade, M., Pires, H., & Chaleta, E. (2009). Forma3o de professores para a escola inclusiva: fundamentos para uma proposta de forma3o. In J. Bonito (Org.), *Ensino, qualidade e forma3o de professores* (pp. 117 - 127). Departamento de pedagogia e educa3o da Universidade de 3vora.
- Ponte, J. P., Serrazina, L., Guimar3es, H., Breda, A., Guimar3es, F., Sousa, H., et al. (2007). *Programa de Matem3tica do Ensino B3sico*. Lisboa: Minist3rio da Educa3o: Direc3o Geral de Inova3o e Desenvolvimento Curricular.
- Queir3s, F. (1967). *Os audio-visuais no ensino*. Atlântida Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investiga3o em Ci3ncias Sociais*. Lisboa: Gravida.
- Reis, C. (2009). *Programas de Portugu3s do Ensino B3sico*. Lisboa: Direc3o-Geral de Inova3o e Desenvolvimento Curricular.
- Ribeiro, A. (1996). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, A., & Ribeiro, L. (1989). *Planifica3o e avalia3o do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rocha, E. (1996). *Aprendizagem Activa*. Lisboa : Funda3o Calouste Gulbenkian.
- Rog, L. (2001). *Early Literacy Instruction in Kidergarten .Newark, Delaware: International Reading Association* .
- Rold3o, M. (1999). *Gest3o Curricular – Fundamentos e Pr3ticas*. Lisboa: Minist3rio da Educa3o. Departamento de Educa3o B3sica.
- Rold3o, M. (2000). *Os desafios da profissionalidade e o curr3culo*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Rold3o, M. (2003a). *Diferencia3o Curricular Revisitada: conceito, discurso e pr3xis*. Porto: Porto Editora.
- Rold3o, M. (2003b). *Gest3o do Curr3culo e Avalia3o de Compet3ncias: as quest3es dos professores*. Lisboa: Editorial Presen3a.
- S3, C. & Veiga, M. (2010). *Estrat3gias de leitura e intercompreens3o*. Aveiro: Centro de Investiga3o Did3tica e Tecnologia na Forma3o de Formadores.
- Sacrist3n, J. (1991). Consci3ncia e ac3o sobre a pr3tica como liberta3o profissional dos professores. In A. N3voa (Coord.), *Profiss3o Professor* (pp. 61 - 92). Porto: Porto Editora.

- Santos, J. (2007). *Ética e deontologia: representações de professores*. Sintra: Associação de Professores de Sintra.
- Schütz, R. (8 de novembro de 2012). *Language Acquisition - Language Learning*. Obtido em <http://www.sk.com.br/sk-laxll.html> a 20 de março de 2013
- Secretaria Regional da Ciência. (2006). *Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar*. Região Autónoma dos Açores: Direcção Regional da Educação.
- Secretaria Regional da Ciência. (2008). *Educação Pré-Escolar e Avaliação*. Região Autónoma dos Açores: Direcção Regional da Educação.
- Shön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77 - 91). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Silva, A. (1997). Consciência fonológica e aprendizagem da leitura: Mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo. *Análise Psicológica*, pp. 283 - 303.
- Silva, M. (2007). *Actividades de consciência linguística no jardim-de-infância: o quê, como e para quê?* Lisboa: Casa da Leitura obtido em http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/abz_indices/002145_ot_actividades_consciencia_ling_b.pdf a 10 de abril de 2012.
- Silva, M.(1992). *Métodos Activos*. Lisboa: Companhia Nacional de Serviços, Lda.
- Silva, T. (2000). *Teorias do Currículo. Uma introdução Crítica*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2001). A Formação para o ensino da leitura. In I. Sim-Sim (Ed.), *A formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação pré-escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico* (pp. 51 - 61). Porto: Porto editora.
- Sim-Sim, I. (2002). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In A. Carvalho (coord.), *Novas metodologias em Educação* (pp. 197 - 226). Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2004). *Avaliação da Linguagem oral: um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.
- Sobroza, L. (s.d.). *Aquisição - Aprendizagem da Língua Estrangeira*. Obtido em <http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos08/Lidiane.pdf> a 20 de março de 2013
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Souza, R. & Freitas, E. (s.d.). *O Jogo dramático na construção da criança leitora*. Obtido em <http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n3/numero3-jogodramatico.pdf> a 11 de abril de 2012
- Tavares, J. (1998). Aprendizagem. In J. Chorão (Org.), *Enciclopédia Verbo Luso-Brasileira: Edição Século XXI* (Vol. 2). São Paulo: Editorial Verbo.
- Trindade, M. (2009). O ensino e a aprendizagem da compreensão leitora: algumas notas sobre o que está por fazer em Portugal. In J. Bonito (Org.), *Ensino, qualidade e formação de professores* (pp. 291 - 307). Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.
- Tuckman, B. (1994). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valente, M. (2009). Desafios na Formação inicial de professores. In J. Bonito (Org.), *Ensino, qualidade e formação de professores* (pp. 309 - 318). Departamento de pedagogia e educação da Universidade de Évora
- Veiga, M. (2005). *Um perfil ético para educadores*. Braga: Pilmage editores.
- Velasquez, M. (2007). *Percursos desenvolvimentais de leitura e escrita: estudo longitudinal com alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico*. (Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho) Obtido em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7076> a 26 de 03 de 2013
- Vilela, Augusto (coord.) (2010). *Referencial da Área de Formação Pessoal e Social e Área Curricular Não Disciplinar de Cidadania*. Região Autónoma dos Açores: Direcção Regional da Educação e Formação
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Legislação consultada e referida

- Regulamento de Mestrado da Universidade dos Açores obtido em http://www.uac.pt/pdf/regulamento_dos_mestrados.pdf a 10 de janeiro de 2013
- Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. *Diário da República*, n.º 166, I Série - A.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República*, n.º 201, I Série - A
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República*, n.º 201, I Série - A
- Decreto -Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. *Diário da República*, n.º15, I Série -A

- Lei n.º 4/97 de 10, de fevereiro. Diário da República, n.º 34, I série- A
- Despacho n.º 5220/97, de 10 de julho. *Diário da República*, n.º 178, II Série
- Portaria n.º 1/2002, de 3 de Janeiro. Secretaria Regional da Educação e Cultura
- Decreto Legislativo Regional n.º 21/2010/A, 24 de Junho de 2010. *Direção Regional da Educação e Formação*, n.º 121, 1.ª série
- Despacho 5306/2012, de 18 de abril de 2012. *Diário da República*, N.º 77, 2.ª série
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República*, n.º 129, 1.ª série
- *Lei n.º 46/86*, de 14 de outubro de 1986. *Diário da República*, n.º 237, 1.ª série
- Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011. *Direção geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular*. Ministério da Educação

Outros documentos referidos:

- Projeto Curricular de Grupo 2011/2012
- Projeto Curricular de Turma 2009/2010

ANEXOS