



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO
DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Organização do trabalho e do espaço para a aprendizagem da
língua na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino
Básico

QUÉLIA RITA PEREIRA COUTO TEIXEIRA

Orientadora: Professora Doutora Susana da Conceição Miranda Silva Mira Leal

OUTUBRO, 2014



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º
CICLO DO ENSINO BÁSICO

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Organização do trabalho e do espaço para a aprendizagem da
língua na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino
Básico

QUÉLIA RITA PEREIRA COUTO TEIXEIRA

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

Agradecimentos

À minha filha pelo amor, apoio incondicional e compreensão que sempre demonstrou pelas horas em que não pude estar com ela.

Aos meus pais que me ensinaram a ser quem sou.

À minha tia Sãozinha por ser o meu porto de abrigo, nas minhas horas de desespero e de falta de ânimo.

Aos meus queridos avós que mesmo ausentes, estão sempre presentes no meu coração.

Ao meu marido pela paciência e compreensão das minhas ausências.

À Direção da Instituição onde trabalho, pela ajuda na concretização deste sonho.

À minha madrinha e colega de serviço Patrícia Filipe, agradeço o seu grande apoio na conquista deste sonho.

Às minhas colegas de curso Carla Costa, Mónica Machado e Paula Teixeira pela amizade, colaboração, pelo apoio incondicional nas horas mais angustiantes e nas horas felizes do meu percurso.

À minha orientadora Professora Doutora Susana da Conceição Miranda Silva Mira Leal pelo apoio e disponibilidade que sempre demonstrou.

À minha orientadora de estágio, Prof^a. Doutora Raquel Dinis, que orientou e supervisionou os meus dois estágios, agradeço a sua disponibilidade, a sua confiança e a sua atenção.

À Professora Maria Piedade Rebelo e à Educadora Irene Santos, pela ajuda, colaboração e disponibilidade que me deram enquanto cooperantes.

A todos aqueles que acreditaram em mim... mesmo aqueles que não acreditaram...

Resumo

O presente relatório teve como objeto as nossas práticas de ensino a nível das disciplinas Prática Supervisionada II e Prática Supervisionada I do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no que respeita em particular ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

O trabalho que aqui se reporta teve como principal objetivo compreender a importância da organização da sala de atividades/de aula na aprendizagem da língua, no contexto educacional da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do Ensino Básico, bem como eventuais constrangimentos à reorganização do espaço no contexto do estágio.

O desenvolvimento da linguagem da criança é um tema já muito debatido, ainda assim é importante perceber que este poderá variar consoante o meio em que aquela está inserida e a estimulação a que está exposta.

A elaboração deste trabalho levou-nos a refletir sobre as nossas tomadas de decisão durante, os estágios em questão, despertando-nos para a importância de retirar da organização do espaço da sala o maior potencial possível tendo em vista a aquisição de conhecimentos e a promoção de competências ao nível da linguagem verbal, oral e escrita nas duas primeiras etapas educativas.

Abstract

This report refers to some of the activities we carried out in our internships on preschool and primary school education in what concerns language education in particular..

The principal aim of this report is to understand the relation between organization of the classroom and language development in Preschool and Primary School, its potential and possible constraints in the context of our internships.

Even though language development in childhood is a highly debated subject, it's important to understand that the development of verbal communication may change depending on the child's sociocultural environment and the type of stimulation he/she is exposed to.

This work made us think about our decisions during our internships, becoming aware of the need to make the most of the classrooms' organization in order to promote knowledge on language and communication skills,, whether oral or written, in the first two educational stages..

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”

Antoine de Saint Exupéry
(1900 – 1944)

Índice Geral

➤ Introdução	11
➤ Parte I – Enquadramento teórico	14
Capítulo I – Formação do docente	
1. Formação de Educadores de infância e Professores do 1.ºciclo do Ensino Básico.....	16
2. Os documentos curriculares orientadores da prática educativa.....	20
2.1.Na educação pré-escolar.....	20
2.2.No 1.ºciclo do Ensino Básico.....	22
Capítulo II – O desenvolvimento da linguagem verbal na infância	
1. A aquisição da língua na infância.....	25
2. A aprendizagem da língua	
2.1.Contributos a nível da Educação Pré-Escolar.....	25
2.2.Contributos a nível do 1.ºCiclo do Ensino Básico.....	28
Capítulo III - A aprendizagem da língua: os contributos a nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico	
1. Na Educação Pré-Escolar	31
2. No 1.ºCiclo do Ensino Básico.....	35
➤ Parte II- Prática Educativa	38
Introdução.....	40
Capítulo I – A observação da prática educativa.....	41
Capítulo II – A Prática Educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	43
1. Caraterização do contexto.....	44

1.1.Caraterização do meio.....	44
1.2.Caraterização da escola.....	44
1.3.Caraterização da sala de aula.....	45
1.4.Caraterização da turma.....	47
1.5.Calendarização das atividades.....	48
2.(Re) Organização da sala para a realização de trabalhos em:	
2.1.Grande grupo.....	50
2.2.Pequenos grupos.....	53
2.3. A pares.....	54
3. (Re) Organização do espaço sala para criação de mini biblioteca.....	56
4. Aspetos facilitadores e constrangimentos à (re)organização da sala no decorrer do estágio do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	58
Capítulo III – A Prática Educativa na Educação Pré-Escolar	
1.Caraterização do contexto.....	60
1.1.Caraterização do meio.....	62
1.2.Caraterização da escola.....	63
1.3.Caraterização da sala de aula.....	63
1.4.Caraterização do grupo.....	67
1.5.Calendarização das atividades.....	68
2. Organização do trabalho e do espaço para a aprendizagem da língua no estágio na educação pré-escolar.....	69
2.1.A abordagem à leitura e à escrita na sala de atividades.....	70
2.1.1. Na área da biblioteca.....	70
2.1.2. Na área do tapete.....	71
2.1.3. Na área das mesas.....	73
2.2.O desenvolvimento de competências de oralidade na sala de atividades.....	74
2.2.1. Na área do tapete.....	74
2.2.2. Na área da casinha.....	75
3. Aspetos facilitadores e constrangimentos à (re)organização da sala no decorrer do estágio na Educação Pre-Escolar.....	75
➤ Capítulo II – Considerações Finais.....	78

➤ Capítulo III - Referências Bibliográficas	80
--	----

Índice de Quadros

- **Quadro 1** – Calendarização da Intervenção Educativa no Contexto da Educação 1º Ciclo do Ensino Básico
- **Quadro 2** -- Calendarização da Intervenção Educativa no Contexto da Educação Pré-Escolar

Índice de Figuras

- Figura 1- Planta da sala de aulas do 1.ºCiclo do Ensino Básico
- Figura 2-Planta da sala de atividades da Educação Pré-Escolar
- Figura 3 – Planta alterada da sala de atividades da Educação Pré-Escolar

Lista de Abreviaturas e Siglas

- **CREB** - Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores.
- **ME** – Ministério da Educação
- **OCEPE** - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.
- **PCG** - Projeto Curricular de Grupo.
- **PCT** - Projeto Curricular de Turma.
- **PEE** - Projeto Educativo de Escola.
- **PES I** - Prática Educativa Supervisionada I.
- **PES II** - Prática Educativa Supervisionada II.

O presente relatório de estágio foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, para o cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico nos termos do disposto no artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, alterado pelo artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto.

Constituindo uma componente da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada II, este documento reporta e analisa experiências educativas ocorridas em contexto de estágio no âmbito das unidades curriculares Prática Educativa Supervisionada I e II, relativas, respetivamente, ao estágio em educação pré-escolar e em 1.º ciclo do Ensino Básico.

O presente relatório tem por tema a “Organização do espaço da sala e aprendizagem da língua na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico”. A escolha deste tema deve-se ao fato de, tanto no Jardim de Infância como no 1.º Ciclo do Ensino Básico, o meio ter um papel fundamental na aprendizagem da língua. É através da organização do espaço e na gestão dos recursos da sala que o Professor/Educador pode proporcionar variadas experiências que levarão à aquisição de diversas aprendizagens linguístico-comunicativas.

Vygostky (1991) realça a importância do meio social na aprendizagem, registando que as operações cognitivas que as crianças realizam nesse processo são influenciadas diretamente pelo meio social, cultural e histórico que as rodeia. Considera, igualmente, a interação social um causador influente dos processos cognitivos, pois “a criança pode aceder mais rapidamente a um nível de realização superior com a ajuda da cooperação ou em contacto com colegas mais desenvolvidos” (cit. por Lopes & Silva, 2008, p. 12).

Hohmann e Weikart (2004) registam que “Educar as crianças em idade pré-escolar significa dar-lhes constantes oportunidades para realizarem uma aprendizagem activa” (p. 2). Assim sendo, o educador, ao organizar o espaço sala, deve ter em conta os objetivos propostos nas Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar (OCEPE), atribuindo à criança um papel ativo na sua aprendizagem e desenvolvimento. Através de atividades como o acolhimento no espaço do tapete ou a exploração de livros, antecipação de leituras e escuta de textos em voz alta, realizadas no cantinho da leitura, o educador deve interagir com a criança e promover a interação criança-criança com vista a atingir os objetivos previstos nas

OCEPE para esta faixa etária: “A aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao educador criar as condições para que as crianças aprendam” (Ministério da Educação, 1997, p. 66).

Ao nível da linguagem Oral e Abordagem à Escrita, verificou-se que as crianças necessitavam de desenvolver a escrita e as capacidades de iniciativa e autonomia na participação oral, e principalmente a leitura. Como nos diz o Programa de Português do Ensino Básico, (p.21) “ (...) o Português constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos. Iniciada de modo natural em ambiente familiar, a aprendizagem da língua desempenha um papel crucial na aquisição e no desenvolvimento de saberes que acompanharão o aluno ao longo do percurso escolar e ao longo da vida”.

As atividades de sala organizadas pelo educador/professor são muito importantes não só no ato de desenvolver individualmente a criança, mas também porque a interação a que a criança é exposta nessas atividades é também muito importante, pois estas proporcionam momentos diferentes de comunicação, adequando assim a criança a sua linguagem ao exigido em cada atividade, enriquecendo o seu vocabulário através das relações que estabelece com os outros que a rodeiam e complexificando as estruturas linguísticas orais e escritas que produz e recebe.

Neste, o educador e o professor devem criar situações diversificadas de comunicação oral e escrita participada, colaborativa, como trabalhos em pequeno e grande grupo, organizando o espaço de modo a facilitar a interação entre os alunos. Ainda assim, como refere Damião (1996, p. 93), por mais que os professores sejam responsáveis pela organização das suas salas, e embora “não possam decidir, em absoluto, o espaço interior e exterior da escola, podem, contudo, geri-lo de maneira a otimizar o desenvolvimento”.

Como referem Gomes e Medeiros (2005), a prática pedagógica “é o momento em que o futuro professor se vê confrontado, pela primeira vez, com o assumir de um novo, desconhecido e tão desejado papel – o de ser professor” (p. 19). A situação de estágio é assim um contexto adequado e favorável à experimentação e avaliação da eficácia pedagógica de estratégias de ensino-aprendizagem, ao longo dos dois estágios, na qualidade de estagiária, adquirimos experiência, desenvolvemos competências, responsabilidades, uma vez que fomos confrontadas com vários desafios ao longo do percurso.

Neste sentido, este relatório de estágio teve como objetivos:

- Promover um conjunto diversificado de atividades de aprendizagem da língua ajustadas a níveis diferentes de aprendizagem da língua (pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico), adaptando sempre que necessário a organização do trabalho e do espaço da sala.
- Analisar a relação entre a organização do trabalho e do espaço da sala e o desenvolvimento de competências de oralidade e de iniciação à leitura e à escrita na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico.
- Refletir sobre a ação pedagógica global desenvolvida a nível da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, e em particular nos aspetos relativos à organização do trabalho pedagógico e do espaço no âmbito das diversas áreas curriculares.
- Discutir eventuais constrangimentos à (re)organização do trabalho e do espaço no 1.º ciclo do ensino básico e na educação pré-escolar.

Assim sendo, neste relatório procuramos relacionar o modo como organizámos o espaço com as atividades e os trabalhos decorridos na sala de aula, incidindo especificamente sobre situações de aprendizagem que envolviam diretamente a interação entre os alunos e entre estes e o educador/o professor em pares, pequenos grupos ou em grande grupo.

O presente relatório encontra-se dividido em duas partes, a primeira referente ao enquadramento teórico do contexto formativo e da problemática, a segunda parte referente à nossa prática em contexto de estágio, pela ordem em que a realizámos: primeiro, no 1.º Ciclo (Prática Educativa Supervisionada II), depois no Pré-Escolar (Prática Educativa Supervisionada II).

O relatório termina com algumas considerações finais. Em anexo apresentamos alguns dos documentos usados durante a nossa prática educativa.

Parte I – Enquadramento teórico



Introdução

Este enquadramento teórico encontra-se dividido em três capítulos. O primeiro capítulo reflete sobre a Formação de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o estágio como parte desta formação e as competências básicas do processo de ensino que o docente desenvolve ao longo da sua formação

Ainda faz parte deste capítulo uma reflexão sobre a relevância dos documentos curriculares orientadores da prática educativa, que auxiliam o educador/professor na sua tomada de decisões em todo o processo de ensino/aprendizagem. O segundo capítulo aborda essencialmente o desenvolvimento da linguagem verbal na infância, mais concretamente a aquisição e a aprendizagem da língua na infância e os contributos da educação Pré-Escolar e do 1.ºCiclo do Ensino Básico.

Por último, o terceiro capítulo que reflete sobre a aprendizagem da língua e a organização do espaço tanto na Educação Pré-escolar como no 1.ºCiclo do Ensino Básico.

1. A Formação de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Toda a profissão exige que os seus profissionais tenham formação, para que possam exercer com profissionalismo as tarefas que lhes são atribuídas. Na profissão de educadores e professores estas tarefas são ainda mais exigente, pois estamos a ensinar, a educar crianças que são o futuro da nossa sociedade, daí que a nossa responsabilidade é grande.

Nesta linha, Nóvoa (1991) afirma que a formação de professores “(...) é provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão” (p. 24). A formação inicial deve ser vista como um meio para construir conhecimentos e desenvolver competências e atitudes, atualizando a prática docente tendo em vista o melhoramento dos resultados e processos educativos.

Segundo Formosinho e Niza (2001), a formação inicial de professores tem como objetivo “proporcionar aos candidatos à docência uma formação pessoal e social integradora da informação, dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais, adequados ao exercício da função de professor” (p. 4). Perrenoud (2002) afirma que a formação inicial “deve formar os futuros profissionais para uma prática que, na melhor das hipóteses, está nascendo, ou foi sonhada” (p. 20).

Assume particular importância nessa formação o estágio, que, nos termos do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, é um momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem, pela mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridos, na reflexão, na produção, em contexto real de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade, tratando-se de uma peça fundamental na formação do futuro docente.

De acordo com Gomes e Medeiros (2005, p. 21), o estágio é a fase “em que o futuro professor se vê confrontado, pela primeira vez, com o assumir de um novo, desconhecido e tão desejoso papel – o de ser professor” (p. 21). Trata-se de um período crítico da formação, em que os papéis desempenhados se confundem, de algum modo: em que o aluno passa a ser

professor, sem o ser verdadeiramente, porque a sua ação é muito mediada por aqueles que acompanham a sua formação, e sem deixar, por isso mesmo, de ser aluno.

Como tal, é exigência do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico a realização de um estágio em Educação Pré-escolar e outro em 1.º Ciclo do Ensino Básico, no nosso caso, integrados nas unidades curriculares Prática Supervisionada I e Prática Supervisionada II.

No entanto, a formação de um docente não se pode cingir à formação inicial que o docente teve. Este deve, ao longo de toda a sua carreira profissional, ter formação contínua, que, como nos refere Ribeiro (2003), “pode traduzir-se num conjunto de actividades de professores que (...) visa o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos (...)” (p. 10).

Segundo Alonso e Silva (2004), a formação de docentes “(...) deve caracterizar-se pela articulação de diferentes saberes que se aglutinam em torno das ciências da educação, das ciências da especialidade e da própria prática profissional” (p. 60).

As competências básicas do processo de ensino que o docente desenvolve ao longo da sua formação são fundamentais na sua vida profissional, uma vez que este as utilizará diariamente. Entende-se por competências básicas do futuro professor: a observação, a planificação, a reflexão e a avaliação. Contudo, é importante referir que na nossa perspetiva, estas competências não são desenvolvidas de forma sequencial, elas ocorrem em simultâneo e decorrem normalmente umas das outras.

Assim, no estágio realizado, e ainda que tenhamos começado pela observação no contexto de sala, esta teve como objetivo conhecer todo o ambiente envolvente, o grupo de crianças, a titular da sala e a rotina de sala, de modo a refletir sobre o contexto de intervenção e a ajustar a nossa ação educativa àquele.

Segundo Alarcão e Tavares (1987), a observação em contexto escolar é o conjunto de atividades destinadas a obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino/aprendizagem com a finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise do processo numa ou noutra das variáveis em foco. A observação pode assim, recair num ou noutro aspeto, no aluno, no ambiente físico da sala de aula, no ambiente social, na utilização de materiais de ensino, na utilização do espaço ou do tempo, nos conteúdos ou nos métodos, sendo essencial para o educador/professor, pois, o uso desta metodologia permite-nos recolher informações durante o processo de ensino/aprendizagem que nos ajudam a conhecer melhor as características do grupo de crianças, as capacidades destas, os seus interesses, as suas dificuldades, e, para além disto, a “recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio

em que as crianças vivem e assim adequar o processo educativo às suas necessidades” (ME, 1997, p. 25).

Durante a minha observação tentei perceber a rotina das crianças, as capacidades e as dificuldades do grupo, a forma como o espaço estava organizado, pois, como nos refere Minon (cit. por Rudio, 1999), observar não se trata apenas de ver, mas sim de examinar. Não se trata somente de entender mas de o analisar. O mesmo autor ainda acrescenta que “observar é aplicar os sentidos a fim de obter uma determinada informação sobre algum aspecto da realidade” (p. 39). Ainda assim, Estrela (1994) alerta que “apesar da importância da observação enquanto suporte da acção pedagógica, a posição do professor como observador não é a mais favorável a um processo que deveria ser objectivo e sistemático” (p. 128). A sua proximidade ao objeto de observação e análise dificulta uma análise objetiva e distanciada.

No decorrer do estágio, após a observação, foi necessário refletir sobre os dados recolhidos para passar à planificação, pois esta recolha de informação que ocorre durante as atividades de observação é fundamental ao processo de planificação, que requer que o educador/professor tome decisões com vista a “(...) favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança” (ME, 2006, p. 15). Neste sentido, ao planificarmos a nossa acção, foi necessário ter em conta as observações realizadas e o que sabíamos acerca do grupo e de cada criança, proporcionando um ambiente estimulante onde se promovesse a aprendizagem e a igualdade de oportunidades, tendo em conta as várias áreas de conteúdo e a sua articulação.

Toda a planificação é uma tomada de decisões que ajuda o educador/ professor em todo o processo de ensino/aprendizagem. Neste sentido, o processo de planificação requer do educador/professor uma postura reflexiva numa situação em que ele próprio aprende a analisar e interpretar a sua prática. Segundo Fialho (cit. Zeichner, 1993, p. 18), “a reflexão não é um conjunto de passos, procedimentos específicos ou técnicas que se possam empacotar e ensinar aos professores. Pelo contrário, ser reflexivo é uma maneira de ser professor” (2011, p. 116). É pois crucial

que o educador reflecta sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes. Esta reflexão (...) acompanha a acção no sentido de a adequar às propostas das crianças e de responder a situações imprevistas; realiza-se depois da acção, de forma a tomar consciência do processo realizado e dos seus efeitos (ME, 1997, p. 93).

Daqui surge a importância da avaliação contínua do processo educativo, pois “possibilita ao educador saber se e como o processo educativo contribuiu para o desenvolvimento e aprendizagem [e] ir corrigindo e adequando o processo educativo à evolução das crianças e ir aferindo com os pais os seus progressos” (ME, 1997, p. 94).

Primordialmente a avaliação é entendida como “um processo de controlo externo”, assente numa posição “objectivista ou técnica” (Rodrigues, 1994, pp. 97-98). Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997), “avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (p. 27).

Neste sentido, as atividades são planeadas não apenas com o objetivo de se poder avaliar o evoluir nas aprendizagens dos alunos, pois, como refere Abrantes, a “avaliação é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas” (2001, p. 9), mas também decorrendo da avaliação que se faz da eficácia e adequação do processo educativo.

Neste contexto, “a avaliação envolve interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de ensino e aprendizagem, tendo como principal função ajudar a promover ou melhorar a formação dos alunos” (Abrantes, 2001, pp. 46-47).

A avaliação da prática educativa foi uma constante ao longo de toda a nossa formação e durante o processo de ensino/aprendizagem, com o objetivo de refletir, analisar e reavaliar as ações, reformular as estratégias e apreciar as sugestões para as intervenções subsequentes.

A avaliação assume-se assim como um instrumento de apoio muito importante no processo de decisão. Através de uma avaliação cuidadosa, pudemos detetar os aspetos positivos e os menos positivos da nossa atuação, pudemos reajustar, modificar, corrigir as nossas ações e seleccionar melhores opções, de forma a tomarmos as decisões tendo em conta as características e necessidades do grupo de crianças e a promovermos aprendizagens significativas e diversificadas.

Na formação inicial de docentes é fundamental a realização de estágios pedagógicos. No caso da nossa formação foram dois, integrados nas unidades curriculares Prática Supervisionada II e Prática Supervisionada I, realizadas nesta ordem, no nosso caso.

O estágio é uma peça fundamental na formação do futuro docente. De acordo com Gomes e Medeiros (2005), o estágio é a fase “em que o futuro professor se vê confrontado, pela primeira vez, com o assumir de um novo, desconhecido e tão desejoso papel – o de ser

professor” (p. 21). Contudo o estágio é um momento único, é um misto de emoções que se apoderam do docente inicialmente, porque segundo o Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro, “valoriza-se ainda a área de iniciação à prática profissional consagrando-a, em grande parte, à prática de ensino supervisionada, dado constituir o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos (...)”. Como tal, é exigência do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, a realização de um primeiro estágio em Educação Pré-escolar e um segundo estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico.

Como suporte à prática do docente, existem alguns documentos orientadores. No caso da educação pré-escolar temos as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e as Metas de aprendizagem para a Educação Pré-escolar e o Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores; no caso do 1.º ciclo do Ensino Básico, temos os programas disciplinares, as Metas de aprendizagem e curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico e o Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores.

Estes documentos são orientadores da prática docente e têm como objetivos guiar, apoiar o docente durante a sua prática.

2. Os documentos curriculares orientadores da prática educativa

2.1. Na educação pré-escolar

A educação pré-escolar deverá ser vista como uma mais-valia na educação da criança, sendo para isso necessário que aquela cumpra os requisitos explicitados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), entendendo-se o currículo na educação pré-escolar como o

conjunto de actividades planeadas ou não, estruturadas e suportadas nas Orientações Curriculares e que permitem o desenvolvimento e a aprendizagem da criança bem como o seu bem-estar. Argumentamos a necessidade de intencionalidade, de organização e planeamento flexível, aberto, integrador e participado/partilhado pelo educador e pelas crianças. Anuímos a ideia de currículo como projecto que se organiza

e desenvolve tendo como plano de fundo os intervenientes – educador, criança, as suas experiência e entendimentos sobre as coisas, bem como o universo social e cultural em que vivem. (Marchão, 2011, p. 21).

Este documento oficial é dirigido a todos os educadores, dando importância a uma pedagogia estruturada, “o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico” (Ministério da Educação, 1997, p. 18). Assim sendo, a intenção da prática do educador supõe observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular.

As OCEPE vêm proporcionar ao educador diferentes opções educativas. É a partir das mesmas que o educador tem a responsabilidade de desenvolver e gerir o currículo, tendo sempre em conta os objetivos gerais da educação pré-escolar, a organização do ambiente educativo, a continuidade e a intencionalidade educativas, assim como as diversas áreas de conteúdo a promover.

É através do conhecimento que a criança possui, que esta vai construindo novas aprendizagens, vivenciando novas descobertas acerca de si próprio e fazendo descobertas acerca dos outros e do mundo que a rodeia. É com base nas vivências socioculturais das crianças e da gradual descoberta e afirmação da sua identidade e potencialidades e da descoberta da vida em sociedade que as crianças vão desenvolvendo gradualmente as suas agilidades e habilidades cognitivas, motoras, afetivas, sociais, ou seja, vão construindo competências (Marchão, 2011).

Assim sendo, é essencial que o educador desenvolva e oriente o currículo tendo em atenção as características das crianças, o desenvolvimento das mesmas, as suas necessidades e vivências sociais e culturais e o contexto do estabelecimento educativo. Para tal, é essencial delinear a sua ação educativa tendo como suporte a pedagogia socio-constructivista, que implica saber escutar, fomentar o diálogo e proporcionar momentos em que a criança constrói seu próprio conhecimento, participando nos processos de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2007; 2009). Deste modo, o educador deve ter a plena consciência da sua maneira de se relacionar com as crianças, visto que este desempenha um papel fundamental na formação das mesmas.

As OCEPE definem igualmente as áreas de conteúdo que constituem as referências gerais a ter em conta quando se planifica e se avalia momentos de aprendizagem. São três as áreas de conteúdo, a área de formação pessoal e social, área da expressão/comunicação (compreende três domínios: domínio das expressões; domínio da linguagem e abordagem à escrita; domínio da matemática) e a área do conhecimento do mundo. Neste trabalho

focaremos sobretudo o trabalho pedagógico realizado na área da expressão e comunicação, no domínio da linguagem e abordagem à escrita.

As metas de aprendizagem para a Educação Pré-escolar servem de suporte para avaliar as crianças, uma vez que é com base nestas que o docente orienta todo o seu trabalho, a fim de levar a criança ao sucesso, pois “a definição de metas finais para a educação pré-escolar contribui para esclarecer e explicitar as [condições favoráveis para o sucesso escolar] indicadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (2007, p. 1).

Na Região Autónoma dos Açores existe ainda outro documento curricular que orienta a prática dos educadores de infância e professores do ensino básico na Região, o Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (Decreto Regulamentar Regional n.º 17/2011/A, de 2 de agosto), que apresenta orientações para o desenvolvimento das competências-chave para a formação dos alunos nos vários níveis da educação básica, definindo as orientações metodológicas para a intervenção, avaliação e construção de materiais curriculares, refletindo sobre o currículo desde a Educação Pré-escolar até ao 3.º ciclo do ensino básico, em todas as áreas curriculares.

2.2. No 1.º ciclo do Ensino Básico

Sendo a frequência da escola um direito de todas as crianças e sendo a escola uma instituição que desenvolve atividades promotoras do desenvolvimento das crianças, cabe àquela valorizar todos os conhecimentos que a criança possui quando esta chega pela primeira vez à escola.

Segundo o Programa de Estudo do Meio, “Todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia. Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas” (p. 101). Estas experiências e saberes que a criança já foi acumulando ao longo dos seus primeiros anos de vida deverão ser tidos em consideração, contudo, cabe ao docente partir destes conhecimentos para levar a criança a fazer novas aprendizagens, seguindo as orientações descritas nos Programas do Ensino Básico, nas Metas de Aprendizagem e no Referencial Curricular para a Educação Básica.

Os Programas do Ensino Básico definem os objetivos gerais da educação básica, a estrutura curricular do ensino básico e os princípios orientadores da ação pedagógica

As Metas Curriculares organizam e facilitam o ensino, ao destacarem o que nos programas deve ser objeto de ensino, dando uma perspetiva mais objetiva acerca do que se pretende alcançar, permitindo que os docentes se concentrem no que é fundamental e ajudando a definir as melhores estratégias de ensino, ao definirem “ o conjunto de conhecimentos e capacidades essenciais que o aluno tem de adquirir e desenvolver, por ano de escolaridade ou ciclo, nas diferentes disciplinas dos ensinos básico e secundário”. (Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril).

As metas são, assim, um meio privilegiado de apoio à planificação e à organização do ensino. Estas referem-se às aprendizagens fundamentais a realizar pelos alunos em cada disciplina, por ano de escolaridade, ou, por ciclo, representando um documento normativo de progressiva utilização obrigatória, por parte dos professores.

Como já referimos, o Currículo Regional para a Educação Básica é um documento que também auxilia o professor do 1.º ciclo do Ensino Básico na sua prática docente. Este documento define como “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos que se fundamentam nas características geográficas, económicas, sociais, culturais e político-administrativas dos Açores”.

O currículo é um elemento importante na prática do docente, este apoia o docente para as suas tomadas de decisões de forma consciente e é um apoio desde da primeira etapa da educação básica, sendo uma estrutura de suporte que apoia a educação que se desenvolve ao longo da vida. Desde do pré-escolar, no 1.ºCiclo e ao longo da sua formação a criança precisa de orientações para desenvolver e aperfeiçoar a sua língua, pois esta será um meio para que a criança atinga o sucesso ao longo da sua vida.

Capítulo II - O desenvolvimento da linguagem verbal na infância

1. A aquisição da língua na infância

Desde o nascimento a criança experimenta diferentes formas de comunicar que lhe permitem, a passo e passo, conhecer as regras da linguagem cada vez mais complexas e transmitir os seus sentimentos e conhecimentos através de novas formas de comunicação.

Segundo Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997), “A aquisição da linguagem é, provavelmente, o mais impressionante empreendimento que o ser humano realiza durante a infância” (p. 44), sendo esta a fase de desvendamento do mundo, de descoberta do funcionamento das coisas, das brincadeiras, dos medos e dos desafios que rodeiam as crianças desta idade.

É uma fase muito importante no crescimento do ser humano. É um período em que a criança se encontra cheia de curiosidade e vontade de explorar o mundo, demonstrando a necessidade de interagir com os outros, não só através da oralidade, mas também através de outras formas de expressão, tais como o desenho, a expressão corporal entre outras formas.

À medida que as crianças crescem, estas não se contentam em apenas observar, sentir, explorar, por exemplo, sentem necessidade de dizer, comunicar a alguém o que aprendem.

Nos momentos de interação entre a criança e o adulto, a repetição de palavras que a criança ocorre antes da conversação embora a criança espontaneamente já produza entoações, variações de tons e de intensidade, que contêm características semelhantes às da conversação.

Rigolet (2000) afirma que se, por um lado, este tipo de trocas tem como finalidade afirmar o contato social, por outro, serve como forma de treino.

Qualquer criança que é exposta à língua da sua comunidade facilmente adquire a língua dessa comunidade. Esta capacidade de aquisição é uma capacidade natural do ser humano, independentemente da raça, sexo, cultura ou grupo social.

É através da linguagem que a criança transmite os seus sentimentos, pensamentos e ideias; “graças [àquela], a criança vai estabelecendo uma comunicação com o meio, adquirindo estruturas mentais que a capacitarão para compreender as mensagens dos outros e expressar as suas próprias” (Orey, 1993, p. 616). É importante referir que a criança até aos três anos encontra-se numa fase essencial para o desenvolvimento linguístico, pois todas as fases

do desenvolvimento da linguagem vão permitir-lhe reunir as competências necessárias para dominar a estrutura da língua. Durante o seu crescimento, a sua capacidade linguística está em constante reestruturação, dada a necessidade que ela apresenta em reestruturar regras linguísticas que apreender progressivamente o que ouve à sua volta.

Esta forma inata de adquirir e de desenvolver a língua deixa de se estabelecer de forma natural quando a criança começa a ser orientada para a tomada de consciência da língua.

2. A Aprendizagem da língua na infância

2.1. Contributos da Educação Pré-Escolar

De acordo com as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (1997), e considerando o disposto na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), “A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”. Este nível educativo pretende “criar condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua auto-confiança, e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça a suas possibilidades e progressos”, assumindo como princípio geral “estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas” (Ministério da Educação, 1997, pp. 17-18), a par da “aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objectivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao educador criar as condições para que as crianças aprendam.” (Ministério da Educação, 1997, p. 66)

A idade de frequência da criança no jardim-de-infância (entre os 3 e os 6 anos) é muito importante para o desenvolvimento da língua da mesma, pois, trata-se de um período crítico do ponto de vista do desenvolvimento da linguagem verbal, visto este ser “caracterizado pela aquisição e consolidação das regras morfológicas básicas e pelo aumento da complexidade frásica” (Ministério da Educação, Linguagem e Comunicação no Jardim-de-infância, 2008, p. 22). Nesta fase que a criança continua a desenvolver a sua capacidade linguística de acordo com as influências externas que vai recebendo.

Através das atividades de sala de aula, a criança vai tomando consciência da importância da sua língua, pois “é no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação” (Ministério da Educação, 1997, p. 67)

Segundo Cerezo (1993),

A compreensão oral deve progredir em harmonia com a expressão oral e suas funções, capacidades, habilidades fonéticas de articulação, ritmo, entoação, (...) possibilitam a conquista e a elaboração de esquemas e interiorizações linguísticas de grande potência auto-estruturante. Alcançar-se-á, assim, um domínio linguístico, cada vez mais complexo e completo e, também, mais funcional, até ao ponto de permitir iniciar o diálogo consigo próprio e com os outros (p. 611).

O mesmo autor refere ainda que a criança, quando chega ao pré-escolar, já é capaz de exprimir e compreender a língua materna. O trabalho da educação pré-escolar “deverá centrar-se, fundamentalmente, na sua forma oral, incorporando progressivamente a forma escrita para firmar as bases do futuro trabalho nesta área, na Escola Primária” (Cerezo, 1993, p. 608).

Mata (2008) vai mais longe, reforçando a importância do contacto da criança com a escrita desde tenra idade, atribuindo ao jardim-de-infância um papel importante na promoção de

um envolvimento precoce das crianças com a escrita. Isto não significa que o jardim-de-infância assuma o papel do ensino da leitura e da escrita, mas sim que a linguagem escrita não seja ignorada e banida dos contextos pré-escolares. Esta deve ser algo sistematicamente presente e, portanto, que as crianças possam explorar, utilizar, experimentar, compreender e descobrir, progredindo, assim, no seu conhecimento sobre as características da escrita e da sua utilização (p. 46).

Neste contexto, o educador tem uma grande importância no desenvolvimento da linguagem, uma vez que é ele quem deve “planear e avaliar com as crianças, individualmente, em pequenos grupos ou no grande grupo são oportunidades de participação das crianças e meios de desenvolvimento cognitivo e da linguagem” (Ministério da Educação, 1997, p. 37).

A interação verbal desenvolvida na sala de atividades e promovida pelo educador permite, gradualmente, que a criança domine a linguagem verbal, possibilitando, “por exemplo, que as crianças vão utilizando adequadamente frases simples de tipos diversos:

afirmativa, negativa, interrogativa, exclamativa, bem como as concordâncias de gênero, número, pessoa e lugar” (Ministério da Educação, 1997, p. 67).

Com o desenvolvimento progressivo das capacidades comunicativas, “a criança entende melhor o mundo que a rodeia e aprende a agir verbalmente sobre o real físico, social e emocional” (Sim-Sim *et al.*, 2008, p. 35).

Cabe-lhe o importante papel de diversificar e ampliar as experiências da criança e promover intercâmbios comunicativos com outras crianças e adultos pelas vias oral e escrita, selecionando e promovendo atividades que exercitem a compreensão de mensagens orais e escritas emitidas por outros e destaquem a importância da comunicação da pessoa humana.

Neste processo, é essencial ter em conta as aquisições que a criança já possui ao entrar na escola, como é importante ainda que o educador escute a criança e valorize a sua participação no grupo, devendo “comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita[ndo] a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar” (Ministério da Educação, 1997, pp. 66-67).

De acordo com a brochura da Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: textos de apoio para educadores de infância (2008),

a interação diária com o educador de infância é uma fonte inesgotável de estímulos para a criança. É muito importante que o educador tenha consciência de que é um modelo, de que há muitas palavras que são ouvidas pela primeira vez ditas pelo educador, que há regras de estrutura e uso da língua que são sedimentadas na sala de jardim-de-infância. Nesse sentido, é importante que a atitude conversacional/adulto criança se pautem por parâmetros que facilitem o processo de desenvolvimento da linguagem. As crianças precisam de oportunidades para conversar, o que requer tempo e espaço por parte do adulto para a ouvir e para falar com ela (Sim-Sim *et al.*, p. 28)

O educador, ao criar atividades em grande e pequeno grupo, estimula de diferente forma as crianças, pois é nas atividades em pequeno grupo que a criança tem maior possibilidade de se manifestar, principalmente no que diz respeito às crianças mais tímidas. Contudo, em ambas as circunstâncias a criança desenvolve a sua linguagem e ainda demonstra as suas aquisições.

2.2. Contributos do 1.º ciclo do Ensino Básico

O Programa de Português para o Ensino Básico define as linhas orientadoras para o ensino do Português nas escolas. Este programa alerta os professores para a importância da aprendizagem da língua. Para tal é necessário que os professores estejam conscientes que a aprendizagem da língua da criança não se inicia “quando [estas] chegam à escola do 1.º ciclo, as crianças já fizeram um caminho de descoberta da língua falada e da linguagem escrita; construíram concepções e realizaram aprendizagens que têm de ser tidas em conta na organização do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa” (Programa de Português do Ensino Básico, 2009, p. 68).

O desenvolvimento da língua não pode ser visto como uma aprendizagem que só deve ser trabalhada nas horas destinadas à área do português, pois segundo o mesmo programa “os professores deverão aproveitar as outras áreas para, numa perspectiva transversal, trabalhar a língua portuguesa” (Idem, 2009, p. 69).

De acordo com o Programa de Português para o 1.º ciclo do Ensino Básico, a língua Portuguesa é “transversal” a todas as áreas, pois o

“Português constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos. Iniciada de modo natural em ambiente familiar, a aprendizagem da língua desempenha um papel crucial na aquisição e no desenvolvimento de saberes que acompanharão o aluno ao longo do percurso escolar e ao longo da vida” (Reis *et al*, 2009, p. 21).

Para trabalhar a língua portuguesa numa perspetiva transversal os professores de todas as áreas, deverão dar mais importância à leitura dos textos ou enunciados escritos e o uso a linguagem oral e escrita para comunicarem ideias, conhecimentos, raciocínios, conclusões, entre outros. Ainda é relevante referir que no 1º ciclo já há uma pluridocência, embora ainda muito restrita, nomeadamente na disciplina de Inglês e na disciplina de Educação físico-motora. Esta pluridocência deverá ser vista por parte dos professores como uma mais-valia da organização curricular do 1.º Ciclo. Cada docente no seu dia-a-dia deverá garantir que realiza “aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes”(p. 17), tendo sempre em atenção a importante tarefa de não “perder de vista a linha de continuidade que conduz às metas finais”(p. 16).

A aprendizagem da língua condiciona e favorece a interação da criança com o mundo que a rodeia, bem como o desenvolvimento cognitivo, competências comunicativas, atitudes

de afeto e valores, que são importantes para que a criança se relacione com o mundo. Neste contexto, a aprendizagem do Português define-se como uma componente fundamental da formação escolar; esta encontra-se diretamente relacionada com uma consciência cultural, na qual a criança se vai afirmando de acordo com as suas vivências e durante a construção da sua identidade e personalidade. Por sua vez, esta identidade vai sendo modelada por componentes de natureza cultural, histórica, social, artística, geográfica e simbólica.

No 1.º ciclo os alunos tomam consciência das relações essenciais entre a língua falada e a língua escrita. Esta tomada de consciência é iniciada por alguns, em contexto pré-escolar, num ambiente rico em experiências de leitura e escrita.

Ao desenvolver atividades com as crianças que pela primeira vez contatam com o texto escrito no primeiro ano de escolaridade, estas devem proporcionar àquelas a tomada de consciência daqueles aspetos fundamentais. Ao mesmo tempo, as atividades assumem um papel importante ao nível do desenvolvimento da consciência fonológica e o ensino explícito e sistemático da decifração, como condições básicas para a aprendizagem da leitura e da escrita.

No 1.º ciclo é valorizada a leitura na sala de aula, a representação de textos e autores que façam parte do Plano Nacional de Leitura. Também por isso, o programa de Português do Ensino Básico sugere critérios de seleção e de orientação de leitura, de forma a integrar os textos e os autores em programas de Português, de acordo com a especificidade dos conteúdos e do tema a trabalhar.

De acordo com o Programa de Português do Ensino Básico (2009),

O convívio frequente com textos literários adequados à faixa etária dos alunos assume uma importância fundamental neste ciclo, tal como a descoberta de diversas modalidades de texto, escritos e multimodais. As diferentes experiências de leitura, com fins e em contextos diversificados, possibilitam o desenvolvimento da velocidade e da fluência imprescindíveis à sua formação enquanto leitores (p. 22).

A diversidade de espaços equipados com materiais próprios promove a autonomia dos alunos. O espaço de sala de aula também é importante para a aprofundamento da aprendizagem da língua nas suas manifestações orais e escritas, pois “a sala de aula deve ser organizada de forma a constituir um lugar de aprendizagens significativas no âmbito das diversas competências, para o que deverão ser criados diferentes espaços equipados com materiais adequados” (ME, 2009, pp. 67-68).

A sala de atividades deve ter diversos materiais de apoio à aprendizagem da leitura e da escrita. Para desenvolver a aprendizagem da leitura é importante ter na sala listas dos dias da semana, listas e números por ordem crescente, abecedários, dicionários ilustrados, proporcionando atividades de exploração e localização de informação nesses suportes. Será neste espaço de sala que o professor irá desenvolver toda a sua prática, por isso este deve organizar a sua sala de acordo com as atividades a desenvolver. Por vezes é necessário reorganizar a disposição da sala de acordo com os objetivos das atividades planeadas.

Capítulo III - A aprendizagem da língua e a organização do espaço

1. Na educação pré-escolar

Ao focarmos no desenvolvimento da linguagem em idade pré-escolar não é essencial apenas o educador ter em conta as aquisições verbais prévias da criança, como ter em atenção a sua forma de comunicar e interagir com as crianças, mas também a sua capacidade de criar situações promotoras do desenvolvimento verbal, capacidade que passa necessariamente pela organização do espaço de sala de aula e pelo aproveitamento pedagógico desse espaço.

Um dos fatores importantes para promover o desenvolvimento da linguagem da criança é o espaço que a rodeia e a organização deste. A sala de atividades deve ser organizada com intencionalidade. Ao organizar a sua sala, o educador deverá ter em atenção os objetivos que pretende trabalhar e o modo como o organiza reflete a cultura do meio em que se insere, os valores, as atitudes e as ideias que aquele tem relativamente ao valor educativo da sua sala (Malaguzzi, 1997).

Como o desenvolvimento da linguagem da criança é uma prioridade no trabalho do dia-a-dia do educador, este tem que ter a certeza que a organização que escolheu para a sua sala promove e não condiciona as atividades a desenvolver. Atualmente o educador tem de adaptar a organização do seu espaço, tendo em conta os recursos que existem na sala, o que nem sempre estão da forma mais adequada ao grupo de crianças com que se trabalha, e isso, poderá ser uma condicionante para o desenvolvimento do grupo.

De acordo com o disposto no n.º 2 do artigo 25.º do Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho, que define os requisitos pedagógicos e técnicos para as instalações de funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar, a sala de atividades é um “espaço [que se] destina ao desenvolvimento de actividades educativas a realizar pelas crianças individualmente ou em grupo” (Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho, anexo 2, ficha n.º 1)

Segundo o mesmo Decreto-Lei, aquele espaço foi concebido de forma a:

- Permitir a utilização e visionamento de meios audiovisuais;
- Permitir o obscurecimento parcial e total;
- Permitir o contacto visual com o exterior através de portas ou janelas;
- Permitir a proteção solar;

- Proporcionar o acesso fácil ao exterior;
- Permitir a fixação de paramentos verticais de expositores e quadros;
- Possuir uma zona de bancada fixa com cuba, ponto de água e esgoto.

Segundo Hohmann e Weikart (1995), “organiza-se o espaço de forma a que seja sempre seguro, limpo e motivante e a que proporcione um ambiente acolhedor e de bem estar. Contudo, a ordem e a limpeza não são a prioridade. Os adultos compreendem que o mais importante é a acção das crianças” (p. 162).

Sendo o espaço um fator importante na aprendizagem da criança, a preocupação do educador não deve cingir-se ao decorar uma sala, mas sim, a organizá-la de forma a promover atividades orientadas e livres, em que seja fácil a interação entre crianças e entre crianças e adultos, pois, como regista Zabalza (1998, p. 50),

A rotina infantil possui características muito particulares no que se refere à organização dos espaços: precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados (facilmente identificáveis pelas crianças tanto do ponto de vista da sua função como das actividades que se realizam nos mesmos).

Hohmann e Weikart (1995) alertam que “as áreas de interesse [devem ser] acessíveis a adultos e crianças de forma a que os adultos, possam confortavelmente, participar nas brincadeiras dos mais novos estando ao mesmo nível físico” (p. 163).

No que diz respeito à organização do espaço da sala, Zabalza (1998) defende que aquele deve estar dividido em diferentes áreas, apresentando diferentes oportunidades de trabalho e materiais diversificados próprios de cada área, de molde a permitir que a criança escolha a área em que pretende estar, explore esses materiais, e possa “fazer escolhas, ter actividades num ritmo definido por elas próprias” de forma a desenvolver as suas capacidades (Phyfe-Perkins & Shoemaker, 1986, cit. por Hohmman & Weikart, 1997, p. 184).

De acordo com Phyfe-Perkins e Shoemaker (1986), num “espaço em que os centros de actividade estejam bem definidos, as crianças tendem a ter uma maior quantidade de interacção social, mais iniciativa, e um maior envolvimento nas actividades” (*ibidem*).

Uma das áreas fundamentais na sala é a área do tapete, área do acolhimento, normalmente constituída por um tapete e almofadas, tendo por vezes por perto, instrumentos de registo, tais como o quadro de presenças, o quadro de registo do tempo atmosférico e cronológico, o quadro de tarefas, um quadro de avaliação do comportamento, entre outros instrumentos que o educador ache pertinentes utilizar segundo os seus objetivos de desenvolvimento para o grupo em questão.

Lobo (1988) defende que “qualquer que seja a localização desta área na sala deve ser o centro psicológico da vida colectiva, o lugar que favorece a coesão do grupo”. Trata-se de uma área privilegiada para a convivência em grupo, para o alargamento do vocabulário da criança, para auto e hétero correção oral, para o desenvolvimento da linguagem verbal e não-verbal, em geral. Nesta área as crianças discutem, em grande grupo, experiências vivenciadas, aprendizagens, analisam histórias, canções, lengalengas, dividem tarefas, entre outras.

Outra área existente na sala é a casinha das bonecas. Normalmente tem mobiliário de imitação de uma cozinha (mesa, cadeiras, fogão) e de um quarto (berço ou cama, roupeiro). Nesta área as crianças poderão realizar brincadeiras de faz de conta, individual ou em pequenos grupos, onde podem imitar as atividades do quotidiano, representar diversos papéis familiares ou acontecimentos que experienciaram.

Esta área proporciona um espaço de representação de diferentes papéis sociais, que permite às crianças desenvolver uma imagem coerente do seu mundo mais próximo, para além de que favorece múltiplas oportunidades para trabalharem cooperativamente, expressarem os seus sentimentos, comunicarem oralmente sobre os papéis que representam e reponderem às necessidades e pedidos umas das outras.

A área da garagem e construções também é importante para o desenvolvimento da criança. Esta área assemelha-se à casinha das bonecas, pois nesta, a criança representa papéis do quotidiano. Esta é uma área normalmente muito utilizada pelas crianças nos momentos de brincadeira livre, devido à existência de materiais diversificados e atrativos, materiais esses que poderão ser utilizados na realização de possíveis atividades lógico-matemáticas.

Segundo Hohmann e Weikart (2003), tanto os materiais da área da garagem como os da área da casinha devem ser essencialmente, “matérias de exploração sensorial, construção, invenção, faz-de-conta e realização de jogos simples” (p. 174). Neste sentido, faz parte desta área materiais como carros de diferentes tamanhos e cores, legos de diferentes tipos, que permitem a exploração de diversas formas e proporcionam às crianças oportunidades de, para além de desenvolverem a linguagem verbal, “resolver[em] problemas lógicos, quantitativos e espaciais” (Lopes da Silva, 1997, p. 75).

Outra área existente na sala do pré-escolar é a área da expressão plástica que se deve situar próximo de um ponto de água, pois esta área requer a existência de um lavatório para facilitar a limpeza das crianças após manusearem as tintas e os pincéis, evitando que sujem as outras áreas da sala, pois segundo Hohmann, Banet e Weikart (1979), “ao pensar-se na localização de uma área de expressão plástica, é de considerar a conveniência de existir água

por perto (...) de modo as crianças não (...) atravessam outras zonas da sala espalhando tinta (...)” (p. 61).

Também esta área requer uma diversidade de materiais acessíveis às crianças, pois, como menciona Lopes da Silva (1997, p. 37), “o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam (...) o que as crianças podem fazer e aprender”.

Esta área promove o desenvolvimento da motricidade fina e dá à criança a possibilidade de observar e manipular os materiais de forma criativa e autónoma, pois ela também cria uma forma de comunicar e exprimir os seus sentimentos, pensamentos. Figueiredo (2001) sugere que as “actividades de expressão plástica [sejam] de iniciativa da criança que exterioriza espontaneamente imagens que interiormente construiu” (p. 72) e o educador pode explorar esta área pedindo à criança para explicar os seus desenhos, para que o educador faça a legenda segundo as indicações da criança.

Outra área existente na sala de pré-escolar é a área dos jogos de mesa. Deverá existir uma grande variedade nos jogos desta área e devem estar ao alcance das crianças. Esta área é uma mais-valia, pois permite às crianças a exploração de diversos recursos pedagógicos, desenvolve a autonomia daquelas e favorece a expansão de novas aptidões. Nesta área a criança faz atividades de iniciação à matemática que implicam comparações, seriação, sequências, tamanhos, peso, forma e cor. Nesta área, a criança experimenta diversos materiais que promovem noções de lateralidade, noções espaciais, como puzzles, entre outros, como aqueles que levem a criança a manipular a linguagem escrita: jogos silábicos, composição e reprodução de palavras, dominós alfabéticos, de vogais, de fonemas, jogos fonológicos, etc.

Outra área que se destaca pela importância no desenvolvimento da linguagem da criança é a biblioteca, normalmente composta por mesa, cadeiras ou pequenos sofás e estante como livros. Nesta área, as crianças encontram mais uma oportunidade de contacto com a leitura e aproximação à linguagem escrita.

Esta área é muito importante por despertar o gosto pela leitura nas crianças, pois estas podem recorrer aos livros de livre vontade, despertando o gosto pelas letras e palavras. Também é importante referir que as crianças têm níveis socioeconómicos diferentes e, por isso, podem não ter acesso a livros em casa. Assim sendo, a escola deverá salvaguardar este acesso aos livros, sendo indispensável que o educador crie esta área, pois como afirmam Freitas & Santos (1992), é importante oferecer a todas as crianças, particularmente as desfavorecidas de oportunidades de leitura em suas casas, frequentes situações de interação com a literatura.

Ao folhearem os livros e ao entrarem em contato com as palavras escritas, as crianças alargam as suas noções de linguagem. É através de tarefas simples, como reconhecer o seu nome e o nome dos colegas, os nomes de locais e objetos da sala, entre outros, que as crianças vão interiorizando o código da escrita.

Para além dos livros, é importante que na biblioteca estejam disponíveis livros, revistas, jornais, panfletos, folhetos, de temas diversos, para que a criança, livremente, faça a sua escolha, conforme os seus interesses. É importante o educador conhecer o grupo de crianças que vai trabalhar, saber quais os seus interesses, pois só assim poderá preparar as áreas de acordo com os interesses das crianças.

Segundo Figueiredo (2002), “a área da biblioteca deve-se localizar (...) numa parte calma da sala, (...) e os livros devem estar dispostos de modo que as crianças possam escolher facilmente os que querem manusear (...)” (p. 98).

A proximidade desta área do cantinho do computador poderá favorecer tentativas de escrita por parte da criança com recurso ao computador, podendo igualmente potenciar atividades de pesquisa para clarificar dúvidas das crianças decorrentes da leitura ou a pesquisa sobre assuntos do interesse daquelas, num contacto exploratório com a linguagem verbal, normalmente motivador.

Dependendo do grau de desenvolvimento comunicacional que o seu grupo apresente, o educador poderá criar uma área especificamente dedicada à escrita, cujo objetivo é incentivar a criança a fazer tentativas de escrita.

2. No 1.º ciclo do Ensino Básico

Como vimos já, os espaços na escola são muito importantes. O professor deve organizar o espaço de sala de aula o melhor possível e da forma o mais agradável possível, pois assim os alunos se sentirão bem na sala. O espaço de sala de aula no 1.º ciclo segue uma linha de organização diferente da Educação Pré-escolar, pois naquele nível a sala já não se encontra dividida em áreas, preocupação atenção desloca-se para a disposição das mesas com a intenção de promover a interação entre os alunos e professor.

Nesta etapa a criança encontra-se inserida num espaço onde o “professores e alunos passam mais tempo em interação no âmbito do processo de ensino-aprendizagem” (Damião, 1996, p. 94).

A disposição das mesas na sala de aulas poderá ser feita de diferentes forma, depende do modo como o professor optar para trabalhar com o seu grupo. Esta disposição poderá ser feita em filas, em U e em pequenos grupos. A disposição em filas é apropriada para “que ao alunos trabalhem individualmente (...) e direccionam a sua atenção para a exposição do professor e/ou discriminem mensagens veiculadas através de recursos educativos (Damião, 1996, p. 99). Esta disposição permite ao professor um maior controlo sobre os alunos, contudo não permite grande interação entre alunos, apenas interação entre aluno e professor. Assim esta disposição não permite que o aluno desenvolva socialmente a sua linguagem.

Segundo Cury (2005), “Apesar de parecer tão inofensivo enfileirar os alunos uns atrás dos outros na sala de aula, esta disposição é nociva, produz distrações e bloqueia a inteligência. O enfileiramento dos alunos destrói a sua personalidade e segurança para expor ideias. Gera um conflito caracterizado por medo e inibição” (pp. 123-124).

A disposição em forma de U já permite que o professor observe todos os alunos de igual forma, mas também permite que o aluno possa interagir com todo o grupo. Esta disposição é adequada para quem pretende dar aulas mais assentes na interação oral, em que os alunos exprimem as suas ideias e participam ativamente na sua aprendizagem. Ao favorecer uma maior interação entre os alunos, esta disposição leva a um maior desenvolvimento da linguagem.

Segundo a teoria Vygotskiana, toda relação do indivíduo com o mundo é feita por meio da linguagem. Segundo Vygostky o primeiro contato da criança com novas atividades deve ser a participação de um adulto. O indivíduo é parte ativa no processo de construção do seu conhecimento na medida em que vai estabelecendo relações e se desenvolvendo social e culturalmente com outros sujeitos, pois, como refere Martins (1997),

A apropriação da cultura pelo indivíduo não acontece de forma passiva: este, ao receber do meio social o significado convencional de um determinado conceito, interioriza-o e promove, nele, uma síntese pessoal. Esta, por sua vez, ocasiona transformações na própria forma de pensar. É, portanto, com outros sujeitos humanos que maneiras diversificadas de pensar são construídas, via apropriação/internalização do saber e do fazer da comunidade em que o sujeito se insere (p. 119).

Assim sendo, a disposição da sala em pequenos grupos permite ao professor dar uma atenção mais individualizada e trabalhar níveis diferentes ao mesmo tempo, permite desenvolver atividades de cooperação entre alunos sendo fundamentais para o desenvolvimento da linguagem.

A organização da sala de aulas não tem que ser estanque, mas sim deve ser flexível, funcional e deve proporcionar a comunicação e o relacionamento interpessoal. A organização do espaço de sala de aula é da inteira responsabilidade do professor, por isso este deve ter em conta a sua planificação, os seus objetivos e atividades a realizar, e assim modificar a organização das mesas de acordo com os objetivos das atividades propostas.

Mas, na sala de aulas do 1.º ciclo, para além das mesas e cadeiras, há outros aspetos da organização do espaço que devem ser considerados e potenciados na aprendizagem da língua como noutras aprendizagens, de resto. A existência de estantes com dicionários, enciclopédias, revistas, jornais e outros suportes de escrita, são uma mais-valia para a aprendizagem da língua, pois o contato das crianças com estes suportes, promove situações de contato da criança com a escrita e promove ainda a leitura imagética.

O uso do computador na sala também é uma mais-valia pois através deste a criança realiza pesquisas levando a que esta contate com outras realidades, tendo a si as possibilidades de ampliar o seu vocabulário.

A existência de uma área de biblioteca na sala é importante para o desenvolvimento da linguagem, pois a existência de livros nesta área leva a que a criança recorra livremente a esta área e desenvolva o gosto pela leitura.

Por vezes o espaço de sala não permite a construção de uma biblioteca, o que não invalida a possibilidade de criar de uma biblioteca itinerante entre salas. Considerando que a maioria das escolas de 1.º ciclo não tem uma biblioteca e quando tem nem sempre facilita que a criança livremente consulte os livros, pois normalmente a biblioteca tem de ser frequentada com o acompanhamento do professor. Este por sua vez, tem um programa a cumprir e por isso não consegue fazer uma visita à biblioteca com frequência que os alunos necessitam.

Síntese

Neste capítulo ficamos a perceber que o desenvolvimento da língua é fundamental para a interação da criança com o mundo, pois é através desta que a criança comunica.

Ao entrar na escola a criança já possui alguns conhecimentos verbais, devendo estes ser valorizados pelos educadores e professores ao longo do processo educativo formal.

Cabe ao docente o importante papel de motivar e estimular a criança, dando-lhe as ferramentas necessárias para que esta se desenvolva a todos os níveis. Independentemente das condições de organização física, de carências de materiais, o docente deve sempre estar preparado para contornar estes obstáculos. Muitas vezes a simples reorganização do espaço melhora as condições para que os alunos interajam entre si e desenvolvam as suas capacidades de escrita e de oralidade.

O próximo capítulo remete-nos para a parte de intervenção pedagógica que ocorreu no Pré-escolar e no 1.º Ciclo. Neste caracterizamos os contextos de estágio, algumas das estratégias e atividades utilizadas a nível da promoção do desenvolvimento verbal das crianças e a forma como aproveitamos a espaço para promover esse desenvolvimento, observando as potencialidades da gestão do espaço para a aprendizagem da língua e registando os constrangimentos sentidos ao longo do processo.

Parte II – Prática Educativa



Introdução

Nesta parte pretende-se descrever e analisar a intervenção educativa que decorreu, no âmbito da nossa formação inicial em contexto Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no que respeita em particular à aprendizagem da língua na sua relação com aspetos de organização do espaço da sala. Refletimos ainda sobre as potencialidades e constrangimentos experimentados durante a prática na (re)organização e rentabilização do espaço em função dos objetivos e das atividades desenvolvidas em ambos os estágios.

Para a recolha da informação que aqui apresentamos sobre a nossa prática educativa recorreremos sobretudo à observação do grupo de crianças e da turma do 1.º ciclo com os quais trabalhamos em estágio. Neste capítulo, refletimos, pois, sobre a relevância desta metodologia para os objetivos de recolha de informação que tínhamos.

O estágio em Pré-Escolar realizou-se na Escola Básica do 1.º Ciclo e Jardim de Infância Professor Dr. Alexandre Linhares Furtado, na Fajã de Baixo, e o estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Básica do 1.º Ciclo e Jardim de Infância de São Roque – Maricas, com uma turma da Escola B1/ JI da Matriz, por motivos de obras da última escola referida. Ao longo deste capítulo, procedemos a uma caracterização sucinta do meio, das escolas, das salas e dos grupos com que trabalhamos.

Capítulo I – A observação da prática educativa

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, cabe ao educador “conhecer as capacidades, interesses e dificuldades de cada criança e recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem e assim adequar o processo educativo às suas necessidades” (ME, 1997, p. 25). A observação apoia esta atividade.

Alarcão e Tavares (1987) afirmam que, no contexto escolar, a observação é o conjunto de atividades destinadas a obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino/aprendizagem com a finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise do processo numa ou noutra das variáveis em foco. A observação é uma estratégia útil na recolha de dados para a prática pedagógica, visto que a análise dos dados permite-nos ter um conhecimento mais sólido do contexto e das crianças com quem vamos intervir, auxiliando-nos assim nas decisões e escolhas pedagógicas.

Formosinho, Lino e Niza, (2007), referem que “A observação é um processo contínuo, pois requer o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento” (p. 32).

Quer isto dizer que o objeto da observação pode recair num ou noutro aspeto: no aluno, no ambiente físico da sala de aula, no ambiente sócio relacional, na utilização de materiais de ensino, na utilização do espaço ou do tempo, nos conteúdos, nos métodos, nas características dos sujeitos, etc.

Durante as nossas observações tentámos perceber a rotina das crianças, as capacidades e as dificuldades do grupo, a forma como o espaço estava organizado, pois, como nos refere Minon (cit por Rudio, 1999), observar não se trata apenas de ver, mas sim de examinar. Não se trata somente de entender, mas de analisar. O mesmo autor ainda acrescenta que “observar é aplicar os sentidos a fim de obter uma determinada informação sobre algum aspecto da realidade” (p. 39).

Estrela (1994) diz que, "apesar da importância da observação enquanto suporte da acção pedagógica, a posição do professor como observador não é a mais favorável a um processo que deveria ser objectivo e sistemático" (p. 128). Parente (2002) alerta também para o facto de “a observação como actividade ou processo desenvolvido pelo observador coloca[r] outras questões importantes, como sejam as dificuldades de observação inerentes à própria

actividade ou processo. Tais dificuldades são ainda mais significativas quando se trata da observação nas ciências sociais e humanas” (p. 171), como é o caso dos contextos educativos.

No caso do presente relatório a recolha de dados assentou principalmente na observação direta, por se tratar do “único método de investigação que capta os comportamentos no momento em que eles produzem e em si mesmos, sem mediação de um documento ou de um testemunho” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p.196).

Ainda assim, nem sempre é possível registar o acontecimento no momento em que aquele ocorre, para além de que o observador não pode confiar unicamente na recordação dos acontecimentos, pois a memória é seletiva e pode eliminar uma variedade de comportamentos cuja importância não seja imediatamente reconhecida.

Conscientes destes condicionalismos, fomos elaborando, ao longo da nossa prática, um registo escrito no qual produzimos reflexões diárias, registámos as situações mais significativas no âmbito da problemática deste trabalho, além de outros aspetos que considerámos pertinente registar.

O próprio registo também requer o cuidado de o fazer de forma precisa e detalhada. Estrela (1990) refere que estes dois critérios – precisão e detalhe – devem estar sempre presentes quando se faz a descrição de um comportamento específico e da situação que lhe deu origem. O autor ainda adianta que “não devem ser descrições de carácter geral ou vago, onde as interpretações e os juízos se misturam e predominam sobre os dados observáveis” (p. 40).

No caso em presença, recorreremos ainda ao registo fotográfico e a filmagens para registar situações educativas que nos apoiassem na análise das nossas práticas e na programação da nossa ação.

Nos capítulos seguintes damos nota dos registos que fizemos e da reflexão que estes registos nos mereceram, seguindo a ordem pela qual realizámos os nossos estágios..

Capítulo II - A Prática Educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A prática pedagógica no 1.º ciclo do Ensino Básico decorreu na Escola B1/ JI da Matriz, com uma turma de 2.º ano composta por 18 crianças com idades entre os 6 e os 7 anos. É importante referir que neste estágio pedagógico não tive colega de núcleo, visto que todos os orientandos já se encontravam agrupados em núcleos de dois elementos.

Um dos objetivos primordiais da minha prática pedagógica foi, a participação oral ativa das crianças. Para tal, era essencial que os alunos estivessem motivados na realização das atividades e nas aprendizagens, pois a motivação é um ponto de partida para o sucesso, como refere Neves (1987), “A motivação é um factor decisivo no processo de aprendizagem” (p. 17).

Neste sentido, a escolha das estratégias foi fundamental na forma de motivar o grupo. De acordo com Font (2007), o docente deve ter em atenção a tomada de decisões que faz em relação ao currículo e ainda deve ter em consideração cada contexto, visto as estratégias serem um guia das ações a realizar, uma vez que estas “(...) são sempre conscientes e intencionais, orientadas para um objetivo relacionado com a aprendizagem” (p. 32).

Durante a prática pedagógica foram sempre valorizadas as necessidades e dificuldades das crianças, não descurando da articulação as diferentes áreas de conteúdo presentes no Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores para o 1º ciclo do Ensino Básico. Para esta articulação, foram promovidos, sempre que possível, momentos lúdicos, visto que, no processo de ensino e aprendizagem na criação destes momentos a criança aprende brincando, assim para além de estar motivada, esta amplia ainda a sua criatividade, o seu espírito crítico e a cooperação com os outros. Ao utilizar os jogos, exercícios práticos, trabalhos em grupo e a pares, e utilizando uma maior diversificar dos recursos e os materiais nas várias intervenções, de forma a cativar a atenção e a motivação das crianças para as aprendizagens. Estes momentos também tinham como objetivo promover o respeito pelas regras, desenvolver a linguagem oral e escrita de forma organizada e correta,

articulando todas as áreas de conteúdo e, assim, promovendo o desenvolvimento de um conjunto alargado de competências.

De molde a melhor compreendermos o contexto em que realizámos a nossa prática a nível do 1.º ciclo do ensino básico, procedemos nos pontos seguintes a uma caracterização do meio socioeconómico e cultural envolvente à escola, da escola, da sala e do grupo com que trabalhamos.

1. Caraterização do contexto

1.1. Caraterização do Meio

O estágio foi realizado na Escola B1/ J.I das Maricas - São Roque, pertencente à Escola Básica Integrada Roberto Ivens. Situada na cidade de Ponta Delgada, a freguesia de São Roque é delimitada pelas freguesias de São Pedro, Fajã de Baixo e Livramento. As principais instituições locais são a Junta de freguesia, o Jardim-de-infância e o ATL da própria escola., Como a escola encontra-se muito distante do centro da freguesia, não há grande interação da escola com a restante freguesia. De qualquer modo, esta freguesia não possui uma grande diversidade de instituições de apoio, como centro cultural, biblioteca, entre outros.

De acordo com Projeto Educativo de Escola Básica Integrada Roberto Ivens, há uma grande homogeneidade social, económica e cultural, das famílias desta freguesia de onde provêm os alunos da escola, sendo estas de nível social médio-baixo.

1.2. Caraterização da Escola

A Escola Básica do 1.º Ciclo e Jardim de Infância das Maricas - São Roque é uma escola de construção não muito antiga, sendo um edifício TIPO P3 (3 Blocos) com dois pisos e um espaço exterior. É um edifício composto por salas, casas de banho, 1 refeitório, 1 cozinha, sala de professores, salas de apoio educativo, 1 polivalente, 1 arrecadação de apoio ao polivalente com material de Educação Físico motora, salas de ensino especial, alpendres e

1 campo de jogos. A escola ainda usufrui de um polivalente externo, pertencente ao grupo de futebol da freguesia.

1.3. Caraterização da sala de aula

Todos os espaços na escola são importantes para a aprendizagem da criança. A sala de aula deve ser organizada de forma a proporcionar diversas aprendizagens, por isso esta deve ser organizada de forma que todos os alunos tenham igual forma de participar nas atividades e na construção dos seus conhecimentos.

Segundo Forneiro (2008), a sala de aula é vista como um espaço pessoal e social. Este refere três elementos que nos podem condicionar quando pretendemos organizar o espaço: os elementos estruturais, que dizem respeito ao edifício propriamente ditos, não sendo possível a sua alteração; o mobiliário, correspondente a, por exemplo, mesas e cadeiras que, embora não se possam retirar, podem ser objeto de reorganização, de acordo com as necessidades do processo educativo; e os materiais de que dispomos, que cada um poderá usar da forma que considerar mais pertinente.

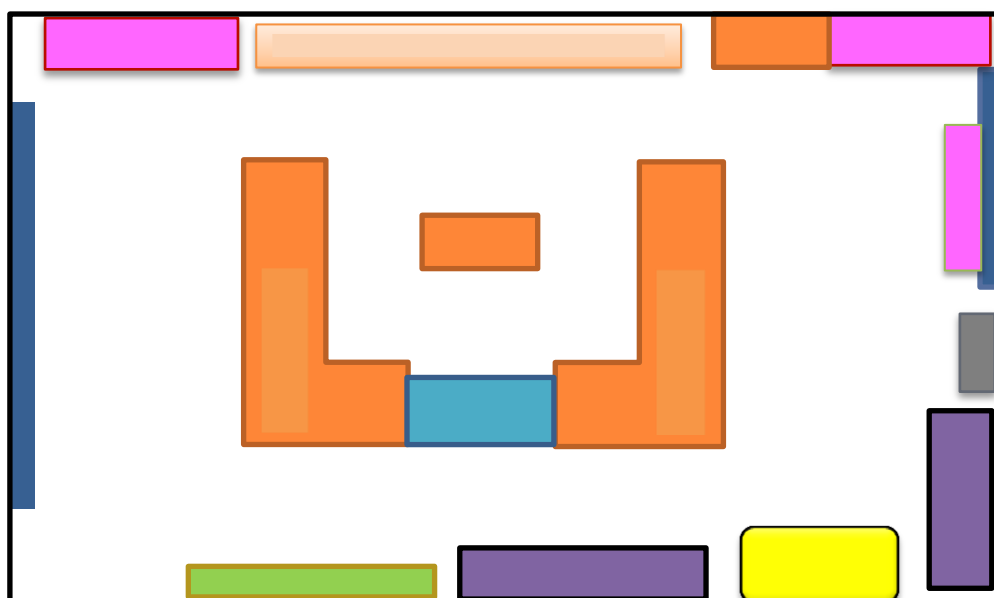
A sala onde decorreu o estágio tinha grandes janelas, com muita luz natural; as mesas estavam dispostas em U, com uma mesa ao centro, ocupada por uma criança com dificuldade de concentração (ver fig. 1). A secretária da professora encontrava-se a meio do topo do U, dividindo metade da turma para cada lado. Ao centro encontrava-se apenas uma mesa com dois lugares, sendo apenas um ocupado por uma criança com dificuldade de concentração. À entrada da porta, do lado direito, encontrava-se um quadro para registo do comportamento e uma folha com as regras de sala de aula, que, no início do ano letivo, foram lidas e assinadas por todas as crianças.

Ao centro da parede havia um quadro branco grande; nas suas laterais havia painéis de cortiça, onde se afixavam alguns trabalhos. Do lado direito do quadro, havia afixado o alfabeto em vários cartões. Cada cartão tinha uma letra do alfabeto, com imagem que correspondente à letra. Esta estava escrita em letra de imprensa e em letra manuscrita, em maiúscula e em minúscula. Por debaixo da imagem de cada cartão, ainda se encontrava escrita uma frase com uma palavra que iniciava com a letra indicada, em letra manuscrita.

Do lado esquerdo do quadro, encontrava-se afixado um cartaz com os aniversários das crianças, um cartaz com os meses do ano e um cartaz com os dias da semana, todos feitos pela professora titular de turma. Na parede em frente ao quadro branco, havia um quadro mais pequeno, negro, que geralmente não era utilizado. Em todos cantos da sala havia mobiliário para arrumação. As estantes estavam organizadas segundo os seus materiais: havia uma estante destinada aos jogos didáticos, uma estante para a arrumação dos dossiês das crianças, uma estante para arrumar dicionários e gramáticas que serviam de apoio e podiam ser utilizados pelas crianças durante as aulas de forma a ajudar a desenvolver a língua. A parte inferior das estantes era constituída por gavetas, onde se guardava todo o material de apoio à escrita e à expressão plástica, como, por exemplo, colas, tesouras, lápis, cadernos, folhas brancas entre outros. No canto direito ao pé dos janelões da sala havia u estante baixa, normalmente com prateleiras vazias, pois apenas algumas eram ocupadas por alguns objetos que as crianças traziam para a reciclagem.

Na parede atrás da secretária da professora cooperante havia uma secretária com um computador e uma impressora, que servia de apoio à professora e meio de pesquisa para as crianças.

Fig. 1- Planta da sala de aula do 1.º Ciclo



Legenda:	
	Quadro branco
	Mesas e cadeiras
	Secretária professora
	Mesa com o computador
	Armários altos
	Armários baixos
	Quadro de giz
	Porta
	Janelas

1.4. Caraterização da turma

A turma do 2.º ano com a qual trabalhei era constituída por quinze crianças: oito do sexo masculino e sete do sexo feminino. As crianças tinham idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. Neste grupo, apenas havia uma criança a frequentar o ano pela segunda vez. No entanto, apesar de praticamente todos os alunos desta turma já se encontrarem juntos desde do 1.º ano, não tinham a esta professora titular, Era um grupo assíduo, que apenas faltava por motivos de doença.

A maioria das crianças residia na freguesia de São Sebastião, Ponta Delgada, e pertenciam a um extrato socioeconómico médio/baixo, contando com algumas crianças carenciadas a nível material, o que se refletia muitas vezes nas suas atitudes e comportamentos, pois a falta de material levava a que por vezes algumas crianças utilizassem com muita frequência o material dos colegas, e, por vezes, este uso excessivo do material dos colegas e o uso sem autorização por parte dos mesmos tinham originado algumas desavenças dentro da sala, dando origem a momentos de desconforto e de mau estar entre colegas.

Algumas crianças da turma revelavam ainda algumas dificuldades na área da língua, nomeadamente na leitura, pois ainda se verificava a existência de uma leitura muito silabada e

ainda se apresentavam dificuldades em articular novas palavras, por falta de uso ou conhecimento das mesmas.

De um modo geral, o grupo tinha um bom nível de interesse e participação em todas as atividades desenvolvidas e os momentos de diálogo eram muito participados, embora algumas crianças fossem mais introvertidas do que outras.

A nível de comportamento era um grupo heterogéneo. Estas crianças apresentavam as características típicas nestas idades, a dificuldade em escutar os outros e esperar pela sua vez de falar.

1.5. Calendarização das atividades

De forma a enquadrar o estágio, é importante referir que durante este foram realizadas cinco intervenções, tendo sido abordado um determinado tema em cada uma, sugerido sempre pela professora cooperante, de acordo com a respetiva programação. Para cada tema, foram planeadas diversas atividades que abordaram conteúdos relacionados com os temas em questão. No presente relatório serão apenas abordadas três das cinco intervenções, contudo, é de salientar que o desenvolvimento da língua esteve sempre presente durante todo o estágio, houve uma diversidade no uso de material e recursos em diferentes intervenções de forma a dinamizar este desenvolvimento.

O quadro que se segue sistematiza as intervenções, respetivos temas e recursos/matérias utilizados na área da aprendizagem à oralidade e à escrita, apresentando-se, de forma sucinta, a calendarização das intervenções e os diferentes recursos e materiais utilizados nas diferentes atividades realizadas no âmbito de cada tema.

Quadro 1: Calendarização da Intervenção Educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico

	Data	Tema	Recurso/material utilizado
1. ^a Intervenção	De 14 a 16 de outubro de 2013	“Figuras Geométricas” e “Segurança Rodoviária”	<ul style="list-style-type: none"> • Cartaz interativo; • Fichas de apoio;
2. ^a Intervenção	De 28 a 30 de novembro de 2013	“Simetria e Reflexo” e “O ar”	<ul style="list-style-type: none"> • Experiências utilizando: espelhos, balões, seringa, leques.
3. ^a Intervenção	De 11 a 15 de novembro de 2013	“São Martinho” “Números e Operações” e “5 Sentidos”	<ul style="list-style-type: none"> • Teatro de sombras; • Atividades de prova de sabores, texturas, dureza e tamanho;
4. ^a Intervenção	26 a 28 novembro de 2013	“As Plantas” e “Diagramas de Venn e Carrol”	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração com plantas naturais; • Diagramas interativos;

Neste ponto do relatório são focados os aspetos diretamente ligados ao desenvolvimento da ação em contexto de sala de aula aquando da realização de atividades inseridas nas intervenções referentes ao estágio no 1.º ciclo do Ensino Básico.

Para a realização destas atividades foi necessário por vezes uma reorganização das mesas da sala de aula, visto terem sido organizados trabalhos a pares, em pequenos grupos e em grande grupo.

2. (Re) Organização da sala para a realização de trabalhos em:

2.1. Grande grupo

Ao longo do estágio foram realizadas diversas atividades em grande grupo. Esta forma de trabalhar obriga a que a sala seja organizada para que todos os alunos se vejam e permita uma comunicação onde todas as crianças possam participar e produzir discursos com vocabulário e estrutura gramatical apropriados, aprendendo assim a contar histórias, a explicar situações, a partilhar ideias, a descrever, a justificar opções, entre outros.

Hohmann e Weikart (2004, p. 396) referem que o professor “ao ouvir o que as crianças dizem de forma atenta e interessada fica a saber aquilo que eles acham importante e aquilo em que estão a pensar”, por isso é importante criar momentos de diálogo onde os alunos possam participar ativamente.

a) Sabendo que a turma tinha dificuldades a nível da leitura, foi necessário criar momentos em que houvesse a promoção da mesma. As atividades de leitura foram realizadas de duas formas distintas: de forma individual e em grande grupo, leitura em voz alta e em silêncio.

O treino da leitura era um ponto muito importante, visto que na turma havia crianças que ainda tinham uma leitura muito silabada. Treinar a leitura em voz alta e em grande grupo é muito importante, pois a criança que está a ler ultrapassa a sua timidez e ao mesmo tempo que lê, as crianças que ainda possuem dificuldades em decifrar o código escrito vão acompanhando, o que ajuda a melhorar a fluência sua leitura. Esta estratégia prepara as crianças para futuras atividades, como peças de teatro, apresentação oral de trabalhos, entre muitas outras atividades, uma vez que, não só trabalha a oralidade ligada à leitura, como também trabalha a presença em público.

É importante salientar que as crianças que de seguida serão referidas têm nomes fictícios, para que se possa preservar a identidade das mesmas. Posto isso, na turma em questão tínhamos o caso do menino Paulo e do Manuel, que eram crianças que apresentavam dificuldades diferentes. Enquanto o Paulo conseguia articular as sílabas de uma palavra escrita, lendo razoavelmente, regista alguma timidez. Manuel, por seu lado, não tinha problemas de timidez, mas tinha dificuldades em articular as sílabas de uma palavra escrita, tendo assim dificuldades na leitura.

Por isso, ao promover diferentes momentos de leitura, criamos condições que permitissem aos alunos “aprender a ler cada vez melhor, para obter informação e organizar o conhecimento e para apreciar textos variados” e também criamos condições para que os alunos pudessem “compreender e interpretar, reagir e apreciar” (Silva *et al*, 2011, p. 6).

Segundo Cadório (2001), “a leitura pode tornar-se num óptimo veículo de enriquecimento do vocabulário, de novas estruturas de frase, de novos contextos vocabulares” (p. 38), por isso foi importante criar momentos onde os alunos tinham oportunidade de ler, principalmente aqueles que demonstravam maior dificuldade. A leitura de textos em voz alta e em grande grupo pressupõe que os alunos estejam atentos, pois “ler é um processo perceptivo e cognitivo, isto é, processo onde a memória do leitor, interagindo continuamente, desempenham papel principal (Sousa, 1993, p. 62).

b) Outra atividade realizada em grande grupo foi a realização de um teatro de sombras na 5.^a intervenção, cujo tema era São Martinho. Para criar alguma motivação nos alunos, foi-lhes dito que esta peça de teatro ia ser apresentada às duas turmas das salas ao lado.

Para tal, foi inicialmente escolhido um texto acerca do tema que não fazia parte do manual de português. A escolha deste texto prendeu-se com o fato de este ser a “Lenda de São Martinho” e estar diretamente ligado ao tema a abordar. Para além disto, tratava-se de um texto narrativo, e de acordo com Leite e Rodrigues (2001), as histórias e contos, “a par de toda a magia que transportam e do prazer que proporcionam eles vinculam também mensagens culturais que marcam positiva e/ou negativamente a formação das crianças” (Leite & Rodrigues, 2001, p. 35).

Assim sendo, de início foi feita a leitura do texto em grande grupo, bem como a exploração do mesmo, quanto às ideias principais, quanto ao vocabulário desconhecido, palavras da mesma família, entre outros conteúdos.

Como era a primeira peça de teatro da turma e visto que a turma se dispersava com facilidade, foi importante ter como estratégia a apresentação em teatro de sombras, assim evitava possíveis constrangimentos no decorrer da peça. A apresentação de um teatro de sombras implica a presença de um pano que cria uma barreira visual entre os espetadores e as personagens. Assim a presente barreira servia como escudo para os alunos controlarem a sua ansiedade pois sem o contato visual tornava-se mais fácil desempenhar a sua personagem.

A leitura do texto foi uma mais-valia na apresentação do teatro de sombras, porque fez com que todas as crianças tivessem bem presente a sequência das ações da história e preparou o narrador para a leitura que iria apresentar.

Na distribuição das personagens, não houve desentendimentos, mas na escolha do narrador houve, porque tínhamos três meninas que queriam ser o narrador. Para resolver esta situação, e de forma a contentar as três meninas, dividimos o texto em três partes e cada uma das crianças leu a sua parte, evitando assim desentendimentos e dando oportunidade a que mais duas crianças treinassem a leitura expressiva.

Esta divisão funcionou durante a apresentação, contudo uma das meninas, a Sara, que tinha muito à vontade na sala quando lia, ao deparar-se na apresentação com os colegas das outras turmas, intimidou-se e leu a sua parte da história num tom muito baixo. Uma das outras narradoras, a Carla assumiu o controlo da situação, substituindo-se à colega.

No decorrer desta situação foi notório o companheirismo e a ajuda das crianças da sala, contudo, era importante que a Sara ultrapassasse esta sua timidez. No final da peça e ao refletir com as crianças sobre a peça de teatro, a Sara assumiu perante a sua turma que não desempenhou bem o seu papel, pois não conseguiu ultrapassar a sua timidez. Ficou acordado com a mesma que esta iria tentar ultrapassar a sua dificuldade, lendo com frequência para a sua turma.

É importante referir que a Carla substituiu muito bem a colega, pois esta já possui um bom domínio a nível da leitura e por isso não fraquejou numa situação intensa.

Na realização desta peça foi necessário alterar o espaço físico da sala de forma a criar um espaço para a colocação do pano e a garantir que os espetadores teriam um lugar cómodo para apreciar a peça.

c) Uma outra atividade realizada em grande grupo, foi o cartaz sobre sólidos e figuras geométricas construído conjuntamente de forma interativa: As crianças tinham que, oralmente, identificar e descrever a figura, associando-a ao sólido e, posteriormente, tinham que legendar a figura e o sólido. Assim foi possível na mesma atividade explorar não só o desenvolvimento oral como também a escrita.

Para a realização desta atividade não foi necessário realizar alterações no espaço físico da sala, contudo este espaço ficou mais rico, pois ao terminar o preenchimento do cartaz, este foi afixado na parede, servindo assim como apoio às atividades realizadas posteriormente.

2.2. Pequenos grupos

Durante o estágio foram organizadas atividades em que as crianças tinham de ser divididas em pequenos grupos. Esta estratégia foi adotada porque nos trabalhos em pequenos grupos há uma maior possibilidade de participação de todos os seus constituintes, visto ser formado por 3 ou 4 elementos. Para além disso, como é reduzido o número de elementos há uma maior possibilidade de as crianças com dificuldades participarem sem receio e sem timidez.

Para a realização de atividades em pequenos grupos foi necessário reorganizar a sala de forma a dividir as mesas e distribuindo-as pelo espaço existente na sala, para que cada grupo estivesse suficientemente desviado do outro para evitar distrações e conversa entre grupos e ainda para que houvesse espaço para se movimentarem sem causar confusões na sala.

a) Uma das atividades que foi realizada em pequeno grupo foi sobre o tema “Natal”, em que a cada grupo foi atribuído um país, as crianças tinham de pesquisar como se celebrava o Natal naquele país (os costumes, a alimentação). Para tal podiam ser utilizados diversos recursos e materiais disponibilizados, nomeadamente o uso do computador e o uso da mini biblioteca criada na sala, bem como os diapositivos de uma apresentação que tinha sido utilizada na sala para introduzir o tema.

Contudo, a utilização destes recursos era limitada, pois como só existia um computador, havia a necessidade de ser um pequeno grupo a utilizá-lo de cada vez, e, como a mini biblioteca era pequena, foi necessário, para melhor gestão do espaço, criar uma ordem para os grupos utilizarem estes recursos.

Nesta turma esta estratégia de trabalho funcionou, porque, na organização dos pequenos grupos, a professora titular sugerira quais as crianças a integrar em cada grupo, uma vez já conhecia melhor o grupo e sabia que havia crianças que não podiam trabalhar juntas por criarem confusão e destabilizarem o ambiente de sala.

Ao trabalhar em pequenos grupos, as crianças tiveram oportunidade de partilhar a sua opinião e de dialogar entre si. Os momentos de diálogo são de extrema importância para o desenvolvimento da linguagem oral, pois, segundo Estanqueiro (2010), “o diálogo na aula é (...) uma oportunidade para o aluno desenvolver duas competências da comunicação oral,

necessárias para toda a vida: saber escutar e saber falar. Aprender-se a escutar, escutando. Aprende-se a falar, falando” (p. 40).

b) Outra atividade na qual as crianças foram divididas em grupos, foi a realização de um jogo interativo. A turma foi dividida em pequenos grupos, que depois tinham a participação num grande grupo. A atividade consistia em cada grupo lançar o dado e responder a uma questão que estava na casa do tabuleiro correspondente. Para responder à questão, o grupo tinha que conversar entre si e só depois escolhiam um elemento deste mesmo grupo para dar a resposta.

Esta estratégia veio a ajudar as crianças que tinham dificuldade em adquirir os conceitos trabalhados, visto que o jogo resumia todos os conceitos trabalhados durante toda a intervenção. Contudo, para as crianças inseguras dos seus conhecimentos não foi benéfico, pois a sua insegurança, não deixava avançar, enquanto os outros participavam,

2.3. A pares

Os trabalhos a pares também estiveram presentes ao longo de todo o estágio. Esta estratégia de trabalho não implica uma reorganização do espaço de sala, embora possa haver algum pequeno ajuste na deslocação de cadeiras. Esta estratégia permite uma maior interação entre os elementos que constituem o par de trabalho.

i) Uma das atividades realizadas constava em os pares recriavam uma narrativa com base em duas figuras da narrativa apresentada anteriormente na sala em grande grupo. As crianças Esta atividade foi muito importante para o desenvolvimento da linguagem, porque, ao trabalhar em pares, as crianças desenvolvem não só a sua oralidade como também a expressão escrita, que constitui um “instrumento de aprendizagem, de organização conceptual e compreensão, de planificação de atividades por parte do sujeito” (Barbeiro, 2007, p. 13). De acordo com Rebelo (1993), “escrever é codificar linguagem” e a escrita “é o tipo mais elevado e complexo de comunicação” (p. 46).

Outra atividade realizada em pares foi a construção de um poema. Após as crianças terem feito a leitura individual silenciosa e a leitura individual em grande grupo de um texto poético, e do mesmo ter sido explorado oralmente em grande grupo acerca do seu género literário, das suas características, personagens existentes e de palavras desconhecidas, as crianças foram divididas em pares, segundo a ordem que dispõem habitualmente na sala de aulas. Todas as

crianças receberam uma folha onde tinha como exercício inicial escrever palavras que rimassem com algumas palavras escolhidas do poema trabalhado. Depois de encontradas as palavras, estas foram registadas em grande grupo no quadro. Este foi dividido em cinco colunas com as cinco palavras iniciais escolhidas e depois as crianças foram registando as diferentes palavras que escreveram, a fim de se confirmar se existia rima. Depois deste primeiro exercício ter terminado, as crianças em pares, criaram o seu próprio texto poético, sendo obrigatório na construção do mesmo, o uso de quatro palavras registadas no quadro, anteriormente.

Apesar de a organização dos trabalhos a pares não implicar grandes alterações físicas na sala, foi necessário reajustar os alunos, trocando-os de mesa, pois a intenção foi colocar um aluno que tinha à vontade com a escrita com outro que demonstrava ter dificuldades, isto para que um apoiasse o outro na realização da atividade pedida, pois, através desta interação, a criança que registasse dificuldades aprenderia e desenvolveria melhor a sua linguagem, pois a criança com maior facilidade se tornaria um exemplo a seguir.

No final do exercício, os vários pares leram o seu poema, e constatou-se que em alguns casos os alunos conseguiram atingir o que se pretendia. Contudo, também é importante referir que foi uma atividade que exigia alguma criatividade e que nem todos os alunos atingiram o que se pretendia.

De forma a colmatar as dificuldades de quem não tinha conseguido terminar o poema ou não tinha conseguido completá-lo ou cumprido com o exigido para a construção de um poema, optamos por mandar como trabalho de casa a elaboração de um novo poema com quatro palavras escolhidas.

3. (Re) Organização do espaço de sala para criação de minibiblioteca

No decorrer do estágio observamos algumas carências na sala de material de apoio, nomeadamente, livros. Assim sendo, decidimos (re) organizar o espaço da sala de aula de forma a criar uma minibiblioteca numa zona da sala que não era aproveitada. Num dos cantos da sala, mais concretamente entre o quadro branco e a janela, foi criada uma minibiblioteca que teve como função servir de apoio às crianças e à professora cooperante na realização de

atividades e para os tempos livres que podiam surgir antes do almoço ou antes da saída, quando os alunos terminavam mais cedo as tarefas pedidas.

Na constituição desta minibiblioteca foi possível contar com a colaboração das crianças que trouxeram livros, bandas desenhadas e revistas infantis. A minibiblioteca servia como banco de empréstimo de livros e revistas, as crianças podiam trazer e levar um todos os dias. No início de cada dia de aulas as crianças entravam na sala e imediatamente arrumavam os livros que traziam, depois quando surgia no final da aula antes do almoço a criança, dirigia-se sem perturbar o ambiente de sala de aula, escolher um livro e podia o ler até tocar para o almoço. O mesmo repetia-se no final das aulas da tarde. No caso que em algum dia, não ter sobrado tempo para irem à minibiblioteca levantar um livro, podiam sempre o fazer no final das aulas.

Como a implementação desta minibiblioteca não foi feita logo no início do estágio, não tivemos muito tempo de intervenções para usufruir nem a orientar como pretendíamos. No inicio da construção desta minibiblioteca não foi pensado em nenhum tipo de registo para que fosse registado o livro quando requisitado pela criança, pois nunca pensamos que esta pequena biblioteca tivesse tanta aceitação das crianças como teve. Por isso, e como não estaríamos lá, visto o estágio estava a terminar, a professora cooperante, apercebendo-se da nossa intenção e valorizando-a pois sabia que era importante a existência de um registo de banco de livros, esta prontificou-se a criar este registo. O que para nós foi muito importante, pois isto significava que a professora cooperante valorizou a existência desta minibiblioteca. Isto deveu-se também talvez um pouco porque as crianças aceitaram muito bem esta nova área e todos os dias a frequentavam como interesse e ânimo.

É importante salientar ainda, que, ao longo das intervenções, e de acordo com os temas fomos organizadas atividades em que as crianças criaram alguns livros, como o livro “O Ar”, o livro do “O Natal em diferentes países”, como resultado destas atividades. Estes livros ficaram na minibiblioteca para que todos pudessem consultar. As crianças ao construir os seus próprios livros, prestam mais atenção à constituição do livro e demonstravam maior cuidado em termos de perceção da mensagem que pretendiam transmitir, caligrafia, tamanho de letra e cuidado em ilustrar o seu livro. As crianças tinham as noções de constituição de livro muito bem sabidas, sabiam da existência de uma capa, contracapa, do título, do autor, da editora e do ilustrador. Aproveitando estes conhecimentos, era exigido às crianças a elaboração das diferentes partes do livro, quando estes eram construídos na sala de aula.

A construção da minibiblioteca foi uma mais-valia, pois proporcionou assim a todas as crianças a possibilidade de desfrutar de livros diferentes dos seus, pois devido a carências familiares havia crianças que nem um livro de contos tinha em casa. E ainda ajudou imenso no desenvolvimento das capacidades de escrita e de leitura, porque as crianças ao terem um maior contato com a leitura e uma vez que esta era feita de livre vontade e não no contexto de sala de aula, significava que esta estava ludicamente a melhorar a sua capacidade de leitura e conseqüentemente a melhorar a sua capacidade de escrita, evoluindo assim também a sua criatividade. E isto veio se a constatar nas atividades desenvolvidas após a implementação da minibiblioteca, tanto em termos de escrita e de criatividade, mas principalmente a nível da leitura.

4. Aspetos facilitadores e constrangimentos à (re)organização da sala no decorrer do estágio do 1º Ciclo do Ensino Básico

Ao longo das práticas reportadas anteriormente, registamos que a área da sala facilitou a realização das atividades propostas, visto que apresentava muito boas dimensões, o que permitia uma fácil (re)organização do espaço e do mobiliário de acordo com as atividades desenvolvidas.

Outro dos aspetos facilitadores a referir foi o fato de a turma em questão ser muito participativa e aceitar com grande motivação todas as atividades propostas. Ainda assim, o fato de ser uma turma muito participativa levou a que muitas vezes houvesse perturbações no decorrer das atividades. A vontade excessiva de participar por parte de algumas crianças levou a criar regras para controlar esta vontade de participar dando indicações de quem iria resolver realizar uma tarefa ou responder a uma pergunta.

Outro aspeto positivo foi a colaboração e a interação existente entre os professores do 2.º ano, porque numa das atividades realizadas, estes colaboraram. A atividade consistia em a turma de estágio apresentar uma peça de teatro para os colegas das outras turmas. No final na peça, a troca de informações e a interação entre alunos e entre estes e os professores acerca da peça foi muito produtiva, pois, através desta interação, as crianças de todas as turmas desenvolviam a sua capacidade de compreensão e expressão oral a propósito do texto ouvido.

O estágio nesta turma foi muito positivo, pois no final de cinco intervenções foi muito gratificante fazer o levantamento de todas as intervenções com a turma toda e ouvir a Carla

dizer “ Gostamos de todas as atividades e o melhor ainda foi aprender a ler e escrever melhor”.

A pesar disso, registámos alguns constrangimentos às atividades desenvolvidas em torno da aprendizagem da linguagem verbal na sua relação com a (re) organização do trabalho e do espaço.

No decorrer do estágio um constrangimento inicial foi o fato de a turma não ter sido lecionada anteriormente por esta cooperante, por isso esta não tinha grandes indicações para facultar acerca da turma. O não saber ao certo da capacidade da turma para trabalhar grupo ou a pares, qual os alunos a evitar juntar no mesmo grupo quando fizéssemos a formação de grupos, também por vezes veio se a tornar num constrangimento, pois quando juntamos elementos que não devíamos no mesmo grupo e este não funcionou muito bem.

Capítulo III -O Estágio Pedagógico na Educação Pré-Escolar

1. Caraterização do Contexto

De acordo com o artigo 2.º da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, “(...) a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, (...) favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (p. 67).

Para favorecer o desenvolvimento equilibrado da criança é necessário inicialmente ter em conta aquilo que a criança sabe quando chega à escola, só assim é que o educador consegue planear “situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só, mas acautelando situações de excessiva exigência de que possa resultar desencorajamento e diminuição de auto estima” (ME, 1997, p. 26). De igual modo, é necessário que o educador seja capaz de corresponder às especificidades das diferentes crianças, procurando respostas individualizadas.

Como o grupo de crianças da sala onde decorria o nosso estágio era um grupo que realizava as atividades com muita facilidade, à exceção de algumas crianças diagnosticadas como tendo dificuldades de aprendizagem, foi necessário que cada atividade fosse muito bem estruturada, pois havia crianças que necessitavam de outras abordagens e a utilização de outras estratégias para atingirem o mesmo objetivo que as restantes.

No decorrer do nosso estágio no Pré-Escolar todas as sequências didáticas foram planificadas considerando a programação da educadora titular e as capacidades e necessidades do grupo de crianças, tendo em vista “favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança” (Direcção Regional da Educação, 2006, p. 15), através da promoção de “vivências e experiências educativas que de[ss]em sentido aos diferentes conteúdos” e promovessem o desenvolvimento de competências das crianças. em conformidade com o enunciado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 49)

Neste processo, o educador deve “tomar como ponto de partida o que as crianças sabem, [o que] pressupõe que também esses saberes deverão ser tidos em conta”. Para que isto seja possível é necessário criar um clima de confiança entre o educador e a criança, para que, através da comunicação, a criança se sinta à vontade para dar a conhecer ao educador aquilo que já sabe (ME, 1997, p. 80).

Ao longo do nosso estágio, procuramos fazer isso numa lógica de interligação das diferentes áreas através de diferentes estratégias, na linha do preconizado nas OCEPE (1997), que, não “considerando [as] diferentes áreas como compartimentos estanques, acentua [...] a importância de interligar os conteúdos e de os contextualizar num determinado ambiente educativo” (p. 20).

Nas intervenções ocorridas durante o estágio, procurámos ter como objetivo promover aprendizagens significativas e diversificadas, de forma a desenvolver as diferentes competências das crianças, pois, segundo Perrenoud (1997), não se ensina uma competência, mas sim criam-se condições e situações que permitam à criança construir e desenvolver a sua competência, por isso “criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e aprendizagem das crianças” (ME, 1997, p. 66).

Seguindo esta ordem de ideias, foi muito importante promover momentos de diálogo na sala, pois “fazer crescer um sistema de pensamento complexo exige muita experiência partilhada e conversação. É ao falarmos sobre o que fizemos e observámos e ao discorrermos sobre as conclusões que tirámos das nossas experiências, que as ideias se multiplicam, se tornam claras e por fim produzem novas questões e ainda mais explorações” (Rowe, 1986, p. 43). Assim, devemos dar voz às crianças nas mais diversas situações, valorizando as suas iniciativas e as suas ideias, porque a interação é fundamental para que a criança desenvolva a sua linguagem oral.

Conforme registam as OCEPE (1997), “É no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases, mais concretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação” (p. 67).

Segundo Maher (1991, citado por Hohmann & Weikart, 1995), “a linguagem é constituída por um processo interativo, e não por uma capacidade inata ou por um comportamento estritamente aprendido por imitação. Quando as crianças se encontram num ambiente onde a comunicação, escrita e oral, é valorizada, adquirem uma profunda vontade de dominar a linguagem” (p. 526).

Assim sendo, e uma vez que a linguagem é um meio que utilizamos para transmitir ao outro as nossas experiências, sentimentos e emoções, é necessário que o educador tenha um tempo da sua planificação direcionado unicamente para promover o diálogo livre entre

crianças e entre a criança e o educador, porque em todas as áreas de conteúdo é possível promover momentos de diálogo.

Em suma, sendo a Educação Pré-Escolar a primeira etapa formal da educação de cada vez mais indivíduos, devemos considerar as particularidades de cada criança, aspetos a ter em conta no processo de planificação. Para além disto, é importante o educador “conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem”, pois são informações importantes para poder adaptar o processo educativo às características da criança. (ME, 1997, p. 25).

Nos pontos seguintes procedemos à caracterização do meio em que se desenrolou o nosso estágio a nível da educação pré-escolar.

1.1. Caraterização do meio

A Escola Básica do 1.º Ciclo e Jardim de Infância Professor Dr. Alexandre Linhares Furtado situa-se na freguesia da Fajã de Baixo, no Concelho de Ponta Delgada, ilha de São Miguel, Arquipélago dos Açores, pertencendo à Escola Básica Integrada Canto da Maia.

Situada na periferia da cidade de Ponta Delgada, a freguesia de Fajã de Baixo é limitada a Norte pela freguesia da Fajã de Cima, a Sul e Este pela de São Roque e a Oeste pela de São Pedro, de Ponta Delgada.

As principais instituições locais são a Junta de Freguesia; a Casa de Saúde de São Miguel; o Centro Cultural Natália Correia e Casa do Povo; Junta de Freguesia; Rancho Folclórico; o Agrupamento 739 do Corpo Nacional de Escutas e o Centro Social e Paroquial, onde funcionam uma Creche e um Jardim de Infância.

De acordo como Projeto Educativo da Escola Básica Integrada Canto da Maia, a população desta freguesia é composta fundamentalmente por pessoas da classe média-baixa, sendo que a maioria da população ativa trabalha no sector terciário, na cidade de Ponta Delgada.

1.2. Caraterização da Escola

A Escola Básica do 1.º Ciclo e Jardim de Infância Professor Dr. Alexandre Linhares Furtado é uma escola que possui boas condições de funcionamento, as salas são amplas, o

espaço está bem organizado e bem aproveitado. Esta tem quatro salas de pré-escolar distribuídas em dois pisos diferentes. Podemos também encontrar em cada piso quatro casas de banho, duas destinadas a cada sala do pré-escolar.

As salas de Jardim de Infância são frequentadas por crianças com idades compreendidas entre os três e os sete anos de idade. As crianças que frequentam são provenientes da freguesia da Fajã de Baixo ou de freguesias vizinhas.

A escola possui uma sala de recursos, um ginásio e um refeitório. As refeições são fornecidas por uma empresa de *catering*.

O espaço exterior é amplo, com espaços verdes, onde as crianças podem disfrutar de momentos de brincadeira; com alguns equipamentos lúdicos adequados à faixa etária, protegidos com pavimento antiderrapante para melhor segurança das crianças. A escola também possui alpendres onde as crianças podem brincar em dias de chuva e uma sala de espera espaçosa onde as crianças do pré-escolar aguardam de manhã pela hora de entrada na sala e no final do dia pela chegada dos pais, familiares e dos técnicos do ATL.

1.3. Caracterização da sala de atividades

A sala de atividades é muito importante na promoção do desenvolvimento global da criança. Segundo as OCEPE (1997), “A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais (...)” (p. 37).

Nesta linha de pensamento, os espaços educativos devem ser adequados às características da turma e refletir a metodologia de trabalho de cada profissional, podem constituir-se “estimulante ou, pelo contrário, limitante, em função do nível de congruência em relação aos objectivos e dinâmica geral das actividades que forem colocadas em prática ou em relação aos métodos educacionais e instrutivos que caracterizem o nosso estilo de trabalho” (Forneiro, 1998, p. 236).

A sala do pré-escolar onde realizámos o nosso estágio era um espaço luminoso, amplo, limpo, harmonioso, funcional, arejado, e possuía material como livros, puzzles, jogos didáticos, legos, jogos de construção, garagem e seus respetivos carros, peças de vestuário, bonecas, computador, material de expressão plástica adequado à faixa etária das crianças,

embora alguns já não apresentassem boas condições. O espaço estava dividido por áreas bem definidas e delimitadas.

A sala era dividida na área do acolhimento e jogos de chão, na área da biblioteca, a área da casinha, a área do computador, a área das construções e uma área central com mesas, onde se realizam as atividades em pequenos grupos, principalmente atividades plásticas, jogos de mesa, entre outras.

A área de acolhimento e jogos de tapete era constituída por um tapete e, na parede, encontravam-se afixados instrumentos de registo, tais como: o Quadro de Presenças, o Quadro do tempo e o Quadro dos Ajudantes do dia. Este era um dos espaços mais amplos da sala, onde se realizavam diversas atividades e onde se pretendia que a criança tomasse “consciência do desenrolar do tempo: o antes e o depois, a sequência semanal, mensal e anual” (ME, 1997, p. 75). Este espaço também era utilizado para a hora do conto, a explicação das atividades a realizar durante o dia, entre outros.

Lobo (1988) afirma que “qualquer que seja a localização desta área na sala [esta] deve ser o centro psicológico da vida coletiva, o lugar que favorece a coesão do grupo” (p. 19). Deste modo, esta é uma das áreas privilegiadas para o desenvolvimento da linguagem e para a convivência em grupo.

A área da casinha das bonecas possuía algum mobiliário, utensílios, bonecas, roupas, que fazem parte da realidade familiar da criança. Era uma área oferece “diferentes possibilidades de “fazer de conta”, permitindo à criança recrear experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar os objetos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos (ME, 1997, p. 60).

Esta área proporcionava um espaço de representação de diferentes papéis sociais, que permitia às crianças desenvolver uma imagem coerente do seu mundo mais próximo, para além de que favorecia diversas oportunidades para trabalharem em cooperação, expressarem os seus sentimentos, comunicarem oralmente sobre os papéis que representavam e responderem às necessidades e pedidos umas das outras. Esta era uma das áreas que mais atraía as crianças da sala, sendo normalmente mais frequentada pelas meninas.

A área da leitura/biblioteca possuía uma estante composta por um número reduzido de livros. Estes possuíam uma aparência já muito desgastada e pouco conservada; em relação à tipologia do texto não havia grande diversidade, visto só existirem histórias e livros de iniciação à escrita, o que não motivava à sua frequência. Acresce que o mobiliário de apoio, como os sofás e uma mesa com cadeiras, não eram muito confortáveis.

Embora seja uma área de extrema importância, pois “é através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (ME, 1997, p.70). Nesta área, as crianças têm oportunidade de manusear alguns livros, mas o grupo frequentava muito pouco este espaço para o seu fim.

Como a área do computador fica junto à área da leitura, muitas vezes as crianças que estavam nesta área eram importunadas pelas que estavam no computador, perdendo rapidamente o interesse nos livros.

A área das mesas ficava no centro da sala e era constituída por duas mesas quadradas e duas em meia-lua, servindo de apoio às diversas áreas. Nesta área, as crianças realizavam trabalhos em pequeno grupo, como pintura, desenho, modelagem e jogos de mesa, nomeadamente jogos de associação, de encaixe, de sequências, puzzles, legos, entre outros.

Este espaço estava organizado de molde a que todas as crianças que quisessem realizar jogos ficassem na mesma mesa, enquanto nas outras mesas decorreriam atividades como o desenho livre, atividade que agradava muito as crianças, “não pode[ndo] esquecer que o desenho é também uma forma de escrita” (ME, 1997, p.69)

A área do computador, que ficava junto à área da biblioteca, era um espaço muito solicitado pelas crianças, mas nesta área só podiam estar duas crianças de cada vez. No computador, as crianças simplesmente praticavam jogos didáticos.

Situada entre a casinha e o computador, tínhamos a área da garagem e das construções. Devido à sua localização, por vezes as peças das construções ou os carrinhos iam para debaixo do computador, causando algum transtorno a quem estava no computador. Esta situação levava a que houvesse uma perturbação no ambiente de sala, provocando discussão entre as crianças.

A decoração da sala era diminuta, visto que, por motivos de garantias de construção do edifício, não se podia colar nada diretamente nas paredes. Contudo, a educadora revelava preocupação em ter a sala decorada e servia-se das portas dos armários, da armação das luminárias da sala e do rodapé de madeira que circundava as paredes da sala, para afixar pequenos cartazes com alguns números e alguma informação que achasse relevante para ser exposta, como por exemplo, mapa do leite e contatos dos encarregados de educação.

Na sala existia um quadro de aniversários, de presenças do tempo e dos ajudantes do dia. A sala possuía também uma zona de águas e um hall de entrada onde as crianças tomavam o lanche.

Legenda					
	Zona de tapete		Armários fixos superiores e inferiores com zona de água		Armários fixos superiores e inferiores
	Mesas e cadeiras		Mesa com computador		Placard de afixar trabalhos
	Zona da garagem		Armário alto com divisões para arquivo de trabalhos		Cacifos
	Zona da casinha das bonecas		Armário baixo com jogos, lápis e dossiers de arquivo		Cavalete
	Porta		Zona da Biblioteca com armário, mesa redonda e sofás		Janelas

1.4. Caracterização do Grupo

De acordo com o Projeto Curricular de Grupo (PCG), a Turma do Jardim de Infância da EB1/JI Prof. Doutor Alexandre Linhares Furtado era constituída por vinte crianças, onze do sexo masculino e nove do sexo feminino. As crianças tinham idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos. Este grupo de crianças frequentava pela primeira vez o pré-escolar, exceto duas crianças.

A maioria das crianças residia na Fajã de Baixo e pertencia a um extrato socioeconómico médio/baixo, sendo que alguns pais se encontravam desempregados ou aposentados. Era um grupo assíduo, que apenas falta por motivos de doença, exceto uma menina que, por opção da mãe, só vinha da parte da manhã à escola. Só em casos excecionais vinha todo o dia.

Os meninos gostavam particularmente das brincadeiras relacionadas com os jogos de construção e a garagem, por isso os rapazes tendiam a querer ir todos ao mesmo tempo para esta área, provocado assim gritaria quando eram demasiados para a área. Para evitar estas situações, limitava-se o número de crianças que podiam ir para cada área. As meninas normalmente demonstravam um maior interesse pela área da casinha.

Relativamente à autonomia, a maioria do grupo não necessitava do apoio do adulto para a realização das atividades, exceto cinco crianças, três das quais se encontravam em apoio educativo, que consistia em trabalhar os mesmos conteúdos de forma mais individualizada e ao ritmo da criança de modo a que esta atinga os objetivos propostos para todo o grupo. As crianças que se encontravam neste apoio apresentavam dificuldades em

acompanhar o raciocínio dos outros, daí precisar de mais tempo para se desenvolver e de outros reforços como o apoio educativo.

Enquanto algumas crianças estavam em atividades livres, os outros realizavam atividades orientadas e mostravam bastante interesse pelas tarefas propostas.

De um modo geral, o grupo tinha um bom nível de interesse e participação em todas as atividades desenvolvidas e os momentos de diálogo eram muito participados. Existiam, no entanto, algumas crianças que tinham dificuldade em escutar os outros e esperar pela sua vez de falar.

Por outro lado, quando se contava uma história ou se mostrava um livro de histórias, verificava-se que era uma atividade que as crianças adoravam, daí ficarem muito concentradas e em silêncio.

1.5. Calendarização das atividades

De forma a compreender melhor todo o estágio serão referenciadas todas as intervenções realizadas. Para cada intervenção realizada no decorrer do estágio em Educação Pré-escolar, foi abordado um determinado tema, sugerido pela educadora cooperante. Para cada tema, foram planeadas diversas atividades que abordaram conteúdos relacionados com o tema em questão.

Ao longo do relatório só serão refletidas três das cinco intervenções visto que estarem mais direcionadas com o assunto do presente relatório.

O quadro seguinte apresenta, de forma sucinta, a calendarização das intervenções realizadas.

Quadro 2 - Calendarização da Intervenção no Contexto 1.º Ciclo do Ensino Básico

	Data	Tema	Área da sala
1ª Intervenção	17 e 18 de março de 2014	“Dia do Pai/Primavera”	<ul style="list-style-type: none"> • Área do tapete • Área das mesas
2ª Intervenção	31 de março e a de 1 de abril de 2014	“Primavera/Páscoa”	<ul style="list-style-type: none"> • Área do tapete • Área das mesas
3ª Intervenção	28 e 29 de abril de 2014	“Ciclo do Mel”	<ul style="list-style-type: none"> • Área do tapete • Área das mesas • Visita de estudo
4ª Intervenção	5 e 6 de maio de 2014	“O Cuquedo”	<ul style="list-style-type: none"> • Área do tapete
5ª Intervenção (SEMANA INTENSIVA)	De 11 de maio a 15 de maio de 2014	“O mar e os animais marinhos”	<ul style="list-style-type: none"> • Área do tapete • Área das mesas

2. Organização do trabalho e do espaço para a aprendizagem da língua no estágio na educação pré-escolar

Neste ponto do relatório são focados os aspetos diretamente ligados ao desenvolvimento da ação junto do grupo de crianças na sala de atividades, no que respeita em particular à sua importância para desenvolver o presente relatório.

Após a observação inicial do grupo, foi possível constatar que as crianças apresentavam maiores necessidades essencialmente na Área de Expressão e Comunicação, particularmente no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita, assumindo assim este domínio um especial relevo em todas as ações desenvolvidas.

2.1. A abordagem à leitura e à escrita na sala de atividades

2.1.1. Na área da biblioteca

A área da biblioteca era uma área que não parecia suscitar grande interesse nas crianças, pois raramente se viam as crianças nesta área. A carência de livros, o estado danificado dos livros que lá existiam e a falta de conforto do mobiliário lá existente, não parecia motivar as crianças para a frequência daquele espaço.

Para colmatar esta situação, e visto que esta área é muito importante para o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita, em cooperação com a minha colega de estágio, construímos livros de acordo com cada temática que trabalhamos. A construção destes livros era feita por nós e, por vezes, eram as próprias crianças que faziam cada um a sua página, que no final eram reunidas num livro.

O fato de serem muitas vezes as crianças a contribuir para a criação do livro, fazia com que se notasse cada vez mais, e de forma gradual, a motivação para frequentar a biblioteca a fim de reverem o(s) livro(s) construído(s).

Uma vez que os suportes de escrita, lá presentes eram pouco diversificados, também levamos para a biblioteca revistas, folhetos e contos infantis em pictograma. Esta diversificação dos suportes de leitura veio reforçar cada vez mais a motivação das crianças para frequentar esta área. Devido ao seu espaço limitado para promover uma atividade em grande grupo nesta área, optamos por observar inicialmente quais as crianças que frequentavam mais este espaço, depois em grande grupo no tapete elogiávamos estas crianças de forma a criar um clima de curiosidade naquelas que nunca a frequentavam e assim conseguimos que todas as crianças do grupo, nem que fosse por uma única vez, frequentasse a biblioteca e contasse uma história à escolha para os colegas lá presentes.

De forma a melhorar e a potencializar esta área, melhoramos o conforto das crianças, elaborando almofadas coloridas, que apelavam ao seu uso. Assim, de dia para dia, era notório o aumento da frequência na área da biblioteca e a vontade de folhear os livros.

Outro ponto que veio a beneficiar esta área foi a criação de uma barreira visual entre esta área e o computador, assim redirecionamos a atenção da criança para cada área separadamente.

2.1.2. Na área do tapete

Nesta área normalmente ensinávamos as canções, as rimas e as lengalengas através do uso de pictogramas. Estes pictogramas eram feitos pelas estagiárias sempre de acordo com o tema abordado. Das cinco intervenções realizadas durante o estágio foram feitos quatro pictogramas.

- a) na primeira intervenção: nesta intervenção foram utilizados dois pictogramas, um para ensinar a música da primavera e outro para ensinar a música do dia do pai. O pictograma da primavera tinha uma música com a letra muito repetitiva, o que levou a uma rápida familiarização na associação das palavras às imagens. No pictograma do dia do pai foi notório que sempre que surgia a palavra pai as crianças reconheciam com facilidade, o mesmo não podemos dizer das restantes palavras. Como a música era extensa também dificultou a memorização visual das palavras associadas às imagens.
- b) Na terceira intervenção: nesta intervenção a utilização do pictograma serviu como apoio para aprender a lengalenga da abelha. A sua leitura imagética foi de fácil perceção por parte das crianças, pois as imagens indicavam diretamente e objetivamente a palavra pretendida. A utilização deste pictograma foi solicitado por algumas crianças após a aprendizagem da lengalenga, e enquanto todo o grupo fazia através do desenho um registo da lengalenga. Esta solicitação foi feita por algumas crianças que apresentam já outra capacidade de compreensão sobre a função da escrita. Estas pretendiam ao lado do desenho que fizeram sobre a lengalenga, copiar a lengalenga. Foi muito bom ver esta iniciativa por parte das crianças.
- c) Na quinta intervenção: nesta última intervenção foi apresentado um pictograma sobre o mar. Como já era de esperar, este pictograma foi muito bem utilizado pelas crianças, pois estas no final de um curto espaço de tempo já sabiam a que palavra se associava a imagem em questão.

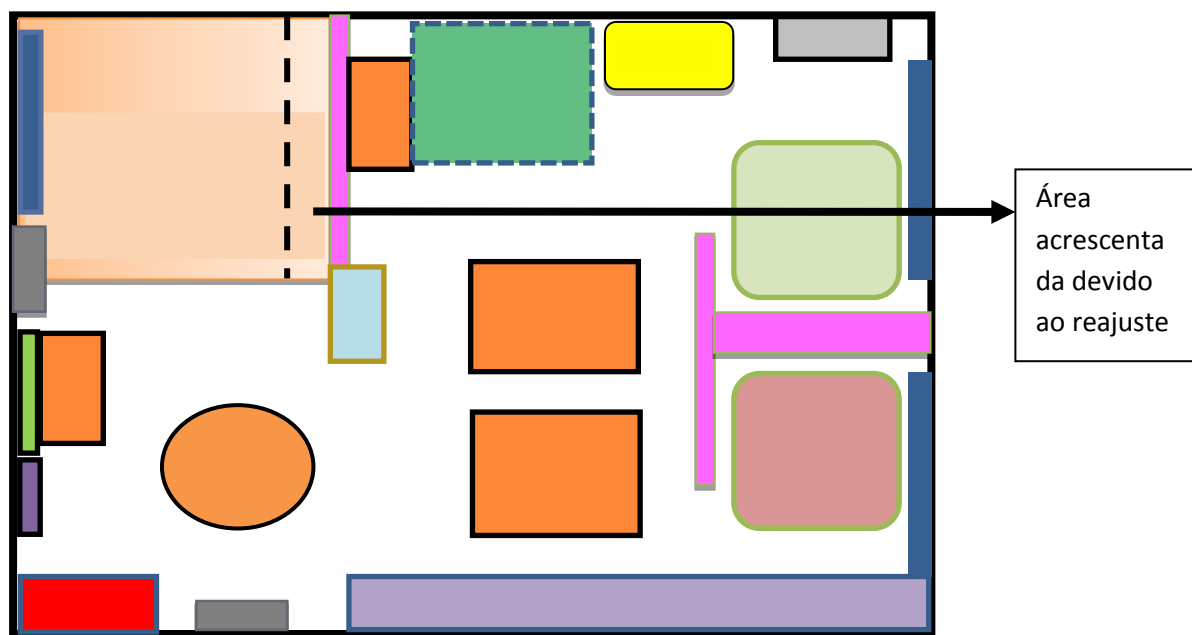
Quando esta estratégia foi utilizada pela primeira vez, reparamos que as crianças ficavam concentradas a visualizar as palavras que existiam no pictograma e tentavam associá-













las às imagens que as acompanhavam. Este recurso tornou-se uma mais-valia, não só na aprendizagem da língua como também na melhoria da concentração daquelas.

Contudo, foi necessário reorganizar este espaço tendo em conta que as crianças não cabiam na totalidade neste sem se colocarem na frente das outras. Assim sendo, bastou reajustar o armário dos jogos que seve como separação de áreas, criando mais espaço no tapete, melhorando assim o ambiente.

Na planta abaixo podemos verificar como um pequeno ajuste ajudou imenso a usufruir da área do tapete.

Fig. 3 – Planta da Sala do Pré-Escolar após alteração da área do tapete



Legenda					
	Zona de tapete		Armários fixos superiores e inferiores com zona de água		Armários fixos superiores e inferiores
	Mesas e cadeiras		Mesa com computador		Placard de afixar trabalhos
	Zona da garagem		Armário alto com divisões para arquivo de trabalhos		Cacifos
	Zona da casinha das bonecas		Armário baixo com jogos, lápis e dossiers de arquivo		Cavalete
	Porta		Zona da Biblioteca com armário, mesa redonda e sofás		Janelas

2.1.3. Na área das mesas

Nesta área foi possível constatar que sempre que era realizada uma atividade relacionada com a escrita, como o postal relativo ao dia do pai ou fichas de grafismo, as crianças demonstravam uma grande vontade em utilizar os materiais de escrita e a forma como utilizavam e o orgulho que demonstravam quando já conseguiam escrever o seu nome sem a ajuda dos cartões com os nomes.

Em relação às competências de escrita podemos referir:

a) na primeira intervenção as crianças copiaram uma mensagem para o postal do dia do pai, cantaram a música do dia do pai com o apoio do pictograma tendo assim um contato direto com o código de escrita;

b) na terceira intervenção as crianças elaboraram um desenho sobre uma lengalenga que aprenderam, com o apoio do pictograma; por iniciativa de algumas crianças, estas copiaram a lengalenga para a folha onde tinham feito o desenho, como forma de completar o seu registo;

c) na quinta intervenção as crianças realizaram uma “viagem ao submarino” em que tinham que diferenciar letras de números e copiá-las.

Tendo isso em consideração, e visto que a sala tinha uma mesa que não tinha uso, criamos um espaço de escrita livre, de forma a proporcionar momentos livres de escrita, em que cada criança, voluntariamente, se dirigisse ao espaço e escrevesse no papel de cenário que forrava toda a mesa.

Como forma de incentivar a escrita e visto que as crianças conheciam muito poucas palavras para além do seu nome para escrever, todos os dias era colocada nesta área uma nova palavra, de acordo com o tema trabalhado. Desta forma suscitava-se o interesse da criança para frequentar esta área. Após a criança escrever a palavra, gostava de ler o que tinha escrito, desenvolvendo em simultâneo a descodificação escrita. O papel de cenário era colocado no início da semana e devido à grande afluência das crianças a este espaço, fez com que o papel tivesse que ser mudado com a frequência diária.

Com estas estratégias, conseguimos fazer com que as crianças, autonomamente, desenvolvessem a sua competência de escrita.

2.2. O desenvolvimento de competências de oralidade na sala de atividades

2.2.1. Na área do tapete

Tendo em conta que era necessário trabalhar a oralidade das crianças, independentemente da área e do domínio curricular específico, foram planificados momentos do dia em que as crianças se juntavam no tapete intencionalmente para interagirem umas com as outras e connosco.

A oralidade foi trabalhada nesta área em todas as intervenções, através do diálogo a propósito das diversas atividades, nomeadamente nos momentos de exploração oral e reconto de histórias pela criança. Contudo, poderei destacar:

a) Na primeira intervenção, ao trabalharmos o tema do dia do pai oralmente, utilizamos como recurso as imagens do livro apresentado ao grupo;

b) Na terceira intervenção, ao trabalharmos o ciclo do mel, as crianças recontaram a história apresentada e a visita de estudo que tinham feito à Quinta das Colmeias, na Fajã de Cima;

c) Na quinta intervenção, para trabalhar o mar e os seus animais, foi trabalhada uma história que as crianças recontaram e participaram oralmente sobre os animais existentes no mar; ainda aprenderam através da audição uma canção relacionada com os animais do mar e, por último, participaram numa peça de teatro. Para melhor compreensão oral desta música, inicialmente as crianças ouviram a música em silêncio, depois sem a música a tocar a estagiária cantou pausadamente e com cuidado na dicção das palavras a música para as crianças, e com as crianças, só depois as crianças acompanharam a música tocada com o rádio.

Acresce que, tal como referem as OCEPE (1997), “as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens” (p. 70) permitem abordar o texto narrativo e suscitam o desejo de aprender a ler.

2.2.2. Na área da casinha

Nesta área, através do jogo de “faz de conta”, jogo simbólico, as crianças representavam os papéis que eram confrontadas no dia-a-dia. É nesta área que a criança muitas vezes perde a sua timidez, pois esta encara a personagem que está a representar e tenta imitar desde os gestos, à forma de falar de agir.

Ao representar estes papéis as crianças interagem entre si, dialogando e por vezes até discutem opiniões ou ideias. É desta forma que as crianças desenvolvem a sua oralidade. No grupo em questão esta área era a preferida pela maior parte das raparigas. Por vezes nesta área deparávamos com as crianças a falarem entre si retratando situações do seu quotidiano, não só na sua caracterização física como também na forma como falavam, e o complexo sentido que empregavam nas palavras. É de referir que numa das situações em que nos encontrávamos a trabalhar na zona das mesas e como estas são muito próximas da área da casinha, ouvimos uma das meninas a imaginar que falava ao telemóvel e dizia “ Querida já sabes como é a vida, é completamente impossível ir, já disse é impossível...impossível...”. Claro que esta imitação de diálogo era mesmo uma imitação do que provavelmente ela já vivenciou, mas a forma como utilizou e proferiu as palavras em ordem perceptível e com o sotaque que esta fazia questão de utilizar, captou a nossa atenção apesar de estarmos na área ao lado.

3. Aspetos facilitadores e constrangimentos à (re) organização da sala no decorrer do estágio na Educação Pré-escolar

No que diz respeito à relação entre a organização da sala e o desenvolvimento da linguagem, é importante salientar que em todas as intervenções descritas se registaram alguns aspetos facilitadores e por vezes um ou outro constrangimento ao ajustamento/adaptação dos espaços de forma a poder realizar as atividades propostas, nomeadamente:

A criação da área da escrita livre num espaço anteriormente desaproveitado foi uma mais-valia para este grupo, uma vez que o grupo ansiava pelas atividades planificadas para poder escrever. Esta área veio a promover a escrita de forma livre e voluntária. Para cada

tema que era abordado, quase podemos dizer que as crianças nos obrigavam a colocar as palavras trabalhadas, que, inicialmente, eram acompanhadas de imagens para que a criança associasse a palavra escrita ao seu verdadeiro significado.

Inicialmente, nesta mesa foi colocado papel de cenário do tamanho do tampo desta, uma borracha e dois lápis de carvão amarrados por um fio aos pés da mesa para garantir que nesta área existiriam sempre os materiais necessários para a escrita.

Quando começaram a frequentar esta área, as crianças começaram por explorar sem limites a borracha, apagando os registos dos colegas para terem espaço para escreverem.

Então surgiu a ideia de arranjar para cada criança, uma sebenta de folha branca. Esta foi devidamente identificada por cada criança, fazendo o seu nome e desenhando na capa da sebenta, não havendo assim margem para enganar. Uma vez que cada criança tinha a sua sebenta para fazer os seus registos de escrita, a criança voluntariamente dirigia-se à área da escrita livre e registava na sua sebenta as palavras que se encontravam expostas nesta mesma área. Após a introdução das sebentas, as crianças diminuíram o uso da borracha uma vez que tinham o seu próprio espaço para se exprimirem.

É importante salientar que, foi notório a evolução da motivação da turma para a iniciação à escrita, pois, por vezes, um número grande de crianças preferia ocupar o tempo de brincadeira livre, nesta área ao invés de irem brincar para as outras áreas.

É também importante salientar que, na quinta intervenção, foi criado por uma das estagiárias um submarino. Neste que continha afixado no seu interior letras, palavras, imagens e números. No decorrer da atividade realizada, foi pedido a cada criança para indicar uma letra, indicarem uma palavra existente dentro do submarino e copiá-la para o cartão que cada criança tinha de preencher durante a sua viagem ao submarino.

Foi através desta atividade que foi possível constatar quais as crianças que já conseguiam distinguir letra de número e utilizar a escrita, copiando uma palavra, uma vez que esta atividade foi realizada individualmente ou a pares, conforme a necessidade de avaliar as capacidades de cada criança. Através desta atividade foi possível constatar a evolução do desenvolvimento da criança.

O uso deste submarino para abordar diversos conteúdos foi muito elogiado pela educadora cooperante e restantes colegas das outras salas do pré-escolar, de tal forma que este foi requisitado para a exposição de final de ano letivo.

Após a reflexão, fica a noção que este grupo tinha muito potencial para desenvolver a escrita e se o estágio fosse com mais duração talvez fossem planificadas mais atividades que

exigissem o uso da escrita. De qualquer modo, ao refletirmos sobre todas as intervenções decorridas no pré-escolar, podemos evidenciar o gosto pela escrita que este grupo descobriu, manifestando uma grande vontade para o uso da escrita.

Como o espaço sala de aulas não se restringe só à sala de aulas dentro da escola, durante a terceira intervenção realizamos uma visita de estudo com o objetivo de promover às crianças um momento diferente de aprendizagem, vivenciando e observando todo o processo do ciclo do mel e como produto final levaram para a escola um frasco de mel para confeccionar as bolachas de mel para a oferta do dia da mãe.

Por estarem num espaço exterior à sala de aulas, as crianças sentiam necessidade de explorar todo o espaço, dispersando o grupo, sendo assim mais difícil de os controlar. Para além disso, o transporte das crianças teve de ser feito em duas vezes, e, como responsável pelo grupo de crianças, tínhamos que manter o grupo controlado enquanto esperavam que o resto do grupo chegasse, por isso improvisamos, pedindo à parte da turma que se encontrava connosco para se sentar no jardim da entrada da quinta das colmeias e conversar acerca daquilo que esperava ver na visita. Desta forma, conseguimos controlar o grupo até que o restante grupo chegasse.

No final da visita, enquanto esperávamos que o transporte chegasse para vir buscar as restantes crianças, utilizamos a mesma estratégia, conversando sobre a visita de estudo. Apesar das dificuldades de gestão da situação, aproveitamos estrategicamente os períodos de espera para proporcionar assim momentos de desenvolvimento oral das crianças. Foram feitas às crianças questões sobre a visita, o que acharam, se gostaram, quem faz o mel, por onde passa o mel até chegar aos frascos, e foi muito gratificante ouvir uma criança dizer “ o mel passa por um retra... retra... qualquer coisa e por um centrifugador, embora a palavra retrator não foi dita completamente, foi importante verificar que a criança adquiriu a noção do processo do ciclo do mel.

Apesar dos constrangimentos que possam ter surgido nas situações anteriormente referidas, também houve momentos de interação entre as crianças de outras salas que o espaço de sala de aula teve que ser alterado para se poder aproveitar minimamente as situações de interação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relatório é o fim de uma longa viagem e teve como finalidade testemunhar, analisar, refletir sobre experiências vividas ao longo dos estágios na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Durante os dois estágios propus-me a atingir determinados objetivos, referidos no início deste relatório.

Ao elaborar o presente relatório foi possível constatar que consegui alcançar os objetivos que me propus, pois promovi um conjunto diversificado de atividades de aprendizagem da língua adaptando sempre que necessário a organização do trabalho e do espaço da sala, fiz uma análise da relação entre a organização do trabalho e do espaço da sala e o desenvolvimento de competências de oralidade e de iniciação à leitura e à escrita na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico. Refleti de forma sucinta sobre a ação pedagógica global desenvolvida a nível da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, e em particular nos aspetos relativos à organização do trabalho pedagógico e do espaço no âmbito das diversas áreas curriculares. E ainda Discuti os eventuais constrangimentos à (re) organização do trabalho e do espaço no 1.º ciclo do ensino básico e na educação pré-escolar.

O estágio pedagógico proporcionou experiências que contribuíram para o nosso desenvolvimento profissional e pessoal, a capacidade de tomar decisões, a tomada de consciência dos erros, a análise de experiências, a partilha de saberes, entre muitas outras coisas.

Como futuros educadores/professores devemos valorizar cada vez mais o conhecimento que as crianças já possuem quando chegam à escola. Sendo a linguagem a peça fundamental para a interação entre as pessoas, é de igual forma importante valorizar o seu desenvolvimento na criança.

É na educação pré-escolar que a criança inicia o seu percurso escolar, por isso é muito importante que se valorize as vivências e os saberes daquela, de forma a serem um ponto de partida para adquirir novos conhecimentos. Cabe ao educador potencializar os meios e recursos ao seu dispor, incluindo os espaços, de forma a contribuir para o desenvolvimento da linguagem da criança.

Acho importante referir que no estágio do 1.º ciclo não tive nenhum parceiro de estágio, visto que o estágio já tinha iniciado e os restantes estagiários já tinham formado pares, não restando ninguém para fazer par. A falta deste elemento também em algumas situações foi um constrangimento. Contudo, a cooperante, consciente desta situação, sempre apoiou na preparação de alguma atividade que necessitasse de ajuda como a reorganização do espaço da sala para o teatro de sombras.

Contudo, também é importante referir que a forma dinâmica com que a professora cooperante geria o seu espaço de sala reorganizando o diversas vezes em função da forma como organizava a turma para trabalhos em pares e em grupos, incentivou-me a manter esta mesma dinâmica visto esta funcionar com a turma.

Em síntese, deste relatório foi uma mais-valia no processo de aprendizagem e serviu para despertar, ainda mais, a nossa atenção sobre o desenvolvimento da linguagem na infância e a utilização dos recursos de sala, reorganizando-a conforme as atividades propostas a fim de potenciar aquele desenvolvimento, esperando ter-me tornado uma educadora/professora mais consciente da minha prática e mais consciente das consequências das minhas decisões, nomeadamente no que diz respeito à organização do espaço de sala de aula e a sua importância no desenvolvimento da linguagem, pois, como regista Paulo Freire (2003), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (p. 47).

REFÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abrantes, P. (coord.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências*
- Alarcão, I. e Tavares, J. *Supervisão da Prática Pedagógica, uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina, 1987.
- Cadório, L. (2001). *O Gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Cerezo (1993). *La razón histórica en Ortega y Gasset*. En: MATE, R. (Ed.). *Filosofía de la historia*. Madrid: Trotta.
- Cury, A. (2005). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. Pergaminho, Cascais.
- Damião, M.H. (1996). *Pré, inter e pós acção: planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Editora Minerva.
- Direcção Regional da Educação (2006). *Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar. Região Autónoma dos Açores*.
- Estrela, A. *Teoria e Prática de Observação de Classes, Uma estratégia de Formação de Professores*. 4ª Edição. Porto, Porto Editora, 1994.
- Fialho, A. (2011). *À descoberta da profissão docente – Culturas de Escola e aprendizagem profissional do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade dos Açores.
- Figueiredo, M. (2001). *Projetos na Educação Pré – Escolar. Educativo/Pedagógico*. Lisboa: Cadernos de informação pedagógica – Coleção – Bola de Neve.
- Font, C. (2007). *Estratégias de Ensino e Aprendizagem*. Porto: Edições Asa.
- Formosinho, J. Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (coord) (2009). *Formação de Professores aprendizagem profissional e acção docente*. Porto. Porto Editora.
- Formosinho, J. O; Lino, D; Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora. Porto.
- Forneiro, Lina Iglesias. **A organização dos espaços na educação infantil**. In: Zabalza, Miguel A. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998..
- Freire, P. *PEDAGOGIA DA AUTONOMIA - saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- Freitas, Eduardo de e SANTOS, Maria de Lourdes Lima dos (1992a), *Hábitos de Leitura em Portugal: Inquérito Sociológico*, Lisboa, Publicações Dom Quixote.

- Gomes, E. & Medeiros, T. (2005). *(Re)pensar a prática pedagógica na formulação inicial de professores do 1.º ciclo do Ensino Básico*. In I. Alarcão, A. Cachapuz, T. Medeiros & H.P. Jesus (coord). *Supervisão: Investigação em contexto educativo*. Aveiro e Ponta Delgada: Universidade de Aveiro, Direcção Regional da Educação e Universidade dos Açores.
- Hohmann, banet&Weikart, (1979). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. 2.ª Edição. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Leite, C. & Rodrigues, M. (2001). *Jogos e Contos numa Educação para a Cidadania*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Edições Técnicas, Lda.
- Lobo, M. (1988). *Cadernos de Educação de Infância nº5: A concepção do espaço educativo*.
- Malaguzzi, L. quoted in Penn, H. (1997) *Comparing Nurseries: Staff and Children in Italy, Spain and the UK*. London: Paul Chapman Publishing.
- Marchão, A. (2011). *Currículo(s) na Educação de Infância*. Texto adaptado para o módulo Currículo em Educação de Infância da unidade curricular Contextos e Processos em Educação de Infância do Mestrado em Educação Pré-Escolar, Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Martins, J. C. *Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: Reconhecer e Desvendar o Mundo*. Publicação: Série Ideias n. 28. São Paulo: FDE, 1997 Páginas
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação, (1988). *Educação Pré-Escolar itinerante, Relatório de Actividades*. Lisboa: Divisão de Educação Pré-Escolar - Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário - Ministério da Educação.
- 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*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação
- Neves, E. M.G. (1987). *Princípios Básicos da Prática Pedagógica-Didáctica*. Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1991). *O Passado e o Presente dos Professores*. Em: Nóvoa, A. (Org.), *Profissão: Professor* (pp. 9-32). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. Em: Nóvoa, A. (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2009). *Limoeiros e Laranjeiras – revelando as aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Perrenoud, P. (1997). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. 2.ed.Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, Ph. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor : Profissionalização e razão pedagógicas*. Porto Alegre : Artmed Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1993). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Rebelo, J. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Ribeiro, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (Orgs.). *Educação Especial: Do Querer ao Fazer*. Avercamp: São Paulo, 2003. p. 15-26.
- Rigolet, (2000). *Os três P - precoce, progressivo, positivo: comunicação e linguagem para uma plena expressão*. Publicação: Porto : Porto Editora.
- Rodrigues, P. (1994). *As três "lógicas" da avaliação de dispositivos educativos*. In A. Estrela e Rodrigues P. (Coord.), *Para uma fundamentação da avaliação em educação* (pp. 93-120). Lisboa: Edições Colibri.
- Rudio, F., V.. *Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica*. 24ª edição. Petrópolis, Vozes, 1999.
- Rowe, M.B. (1986). Wait Time: Slowing Down May Be a Way of Speeding Up. *Journal of Teacher Education*.

- Silva, E.M. Carvalho, A.B.G. *Políticas Públicas em Educação a Distância e a Formação de Professores no Estado da Paraíba*. In: IV Seminário Regional de Política e Administração da Educação no Nordeste, 2006, Natal. IV Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste, 2006.
- Sim-Sim, Inês, Ana Cristina Silva, Clarisse Nunes .1946, . *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*/, Lisboa. Ministério da Educação.
- Sim-Sim, Duarte & Ferraz. (1997). *A LÍNGUA MATERNA na Educação Básica*. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Lisboa.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Lisboa: Edições Asa.
- Sim-Sim, I; Silva, A; Nunes, C. (2008) *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, Inês (2009). *O ensino da leitura : a decifração*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular,Lisboa.
- Sousa, Sandra Zákia Lean de. *Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem*. In: S Souza, Clarilza Prado de (org.) *Avaliação do rendimento escolar*. 2 ed. Campinas: Papirus, 1993.
- Zabalza. M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Portalegre. Edições Artemed.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA:

- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro
- Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março
- Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro),

OUTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS:

- Projeto Curricular de Grupo (2013-2016) – Escola B1 / J.I Professor Doutor Linhares Furtado.

Projeto educativo de Escola – Escola Básica Integrada Canto da Maia.
Projeto Educativo de Escola – Escola Básica Integrada Roberto Ivens