

Semear e cuidar para colher: o desenvolvimento da oralidade e da escrita na infância

Relatório de Estágio

Hugo Filipe Paulino Freitas

Mestrado em

**Educação Pré-Escolar e Ensino do
1.º Ciclo do Ensino Básico**



Ponta Delgada
2018

Semear e cuidar para colher: o desenvolvimento da oralidade e da escrita na infância

Relatório de Estágio

Hugo Filipe Paulino Freitas

Orientador

Professora Doutora Susana da Conceição Miranda Silva Mira Leal

Relatório de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.



*Atirei uma semente ao vento...
E a pequenina aproveitou
Aquele bocadinho de terra que ninguém tratava...
Medrou e deu flor.*

(José Régio)

Aos meus pais, Fátima e Aurélio.

Agradecimentos

Semearam, cuidaram e protegeram para que eu crescesse e tocasse no céu. Lá em cima, junto às estrelas, é que percebi o quão grande eu era. As minhas raízes, o meu tronco, os meus ramos, as minhas folhas foram essenciais para que o meu sonho se concretizasse – chegar ao céu!

Sou uma árvore forte, e firmei-me com raízes profundas num solo fértil. A estas raízes agradeço a minha essência. Por isso, obrigado pais, por serem os responsáveis pela minha existência.

À mesma raiz pertencem mais três troncos. Obrigado irmãos por partilharem comigo uma vida feliz. Em particular, ao Paulo, por inconscientemente guiar os meus ramos em direção ao céu.

Nos meus ramos residem pássaros que nos seus ninhos formam laços de ternura. Obrigado à família Medeiros e à família Machado por me acolher na sua casa, sempre que as tempestades abanavam as minhas folhas.

Algumas tempestades foram difíceis de suportar. Confesso que folhas caíram, mas mantive-me de pé. As que ficaram deram-me sombra em dias de calor. Obrigado Marylene e Joana, irmãs de coração, por me abrigarem na vossa sombra, partilhando a essência que nos é comum. A esta essência pertence igualmente a Maria. Obrigado afilhada por desenhares nas minhas folhas momentos de grande felicidade.

Na primavera colori a natureza com as cores das flores. Obrigado Carolina, Xénia e Marisa por colorirem os meus ramos de alegria, amizade e companheirismo. Sem vocês a vida desta árvore não seria a mesma.

Apesar do bom tempo, o vento permanecia e, com sabedoria, aproveitei o profissionalismo e a dedicação que ele me trazia. Obrigado Professora Susana Mira Leal por me orientar nesta viagem num único sentido – em frente!

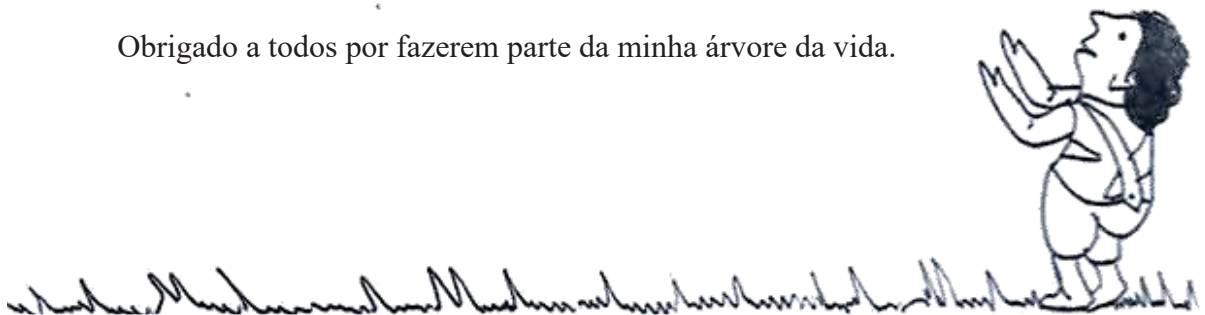
O vento também levava o som dos pássaros até mim. Obrigado Professora Raquel Dinis, Professor Pedro Gonzalez, Professor Adolfo Fialho e Professora Margarida Pacheco por cantarem as mais belas notas musicais.

O calor aproximava-se e com ele vinha uma brisa quente. Obrigado à Educadora cooperante, por me aquecer os pensamentos.

Já no verão o sol brilhava e a energia em mim crescia. Obrigado Catarina Medeiros, os teus raios afetuosos causaram efeito em mim.

No outono, as crianças balançavam-se nos meus ramos, trepavam o meu tronco e brincavam com as minhas folhas. Obrigado às crianças que comigo partilharam a sua alegre essência.

Obrigado a todos por fazerem parte da minha árvore da vida.



Resumo

O presente relatório reflete a ação e formação pedagógica experienciada nos estágios realizados na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico e aprofunda a análise dos contributos dos recursos didáticos para a aprendizagem da linguagem oral e escrita na infância.

No estágio em Educação Pré-escolar, a maior parte das experiências de aprendizagem realizadas visou o desenvolvimento da linguagem oral e a abordagem à escrita. Neste contexto as crianças puderam interpretar histórias, dialogar sobre temas e situações específicas, partilhando ideias e opiniões, interagir com diferentes suportes escritos e recursos didáticos ou explorar canções, lengalengas e rimas.

No 1.º Ciclo, os domínios da oralidade e da escrita ganharam expressão substantiva, mobilizando a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem. e promovendo o contacto com diversos suportes escritos, a criação de diversos recursos, a apresentação oral de trabalhos e a participação ativa em iniciativas de escrita com diferentes intencionalidades comunicativas.

A análise efetuada ao trabalho realizado mostra que as estratégias adotadas e os recursos didáticos que usamos na ação pedagógica influenciaram a forma como as crianças experienciaram as várias experiências de aprendizagem de oralidade e de escrita que lhes propusemos. Além disso, observamos que o uso de recursos didáticos adequados tem um elevado potencial para promover o desenvolvimento da linguagem oral e escrita por razões que se prendem, ora com fatores de ordem afetiva, ora com fatores de ordem comunicacional. Neste sentido, a criação de recursos, bem como as dinâmicas inerentes à sua exploração revelam ser fatores mobilizadores do interesse e da atenção das crianças, contribuindo para experiências de aprendizagem mais diversificadas, lúdicas e eficazes.

Neste contexto, os dados provenientes deste trabalho reflexivo-investigativo apontam para a consecução dos nossos objetivos e esperamos com eles despertar a atenção de educadores e professores para o potencial de determinadas experiências de aprendizagem e recursos didáticos para o desenvolvimento de competências comunicacionais na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Palavras-chave: Educação Pré-escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; experiências de aprendizagem; oralidade e escrita e recursos didáticos.

Abstract

The present report reflects the action and pedagogy formation experienced on the internship at Pre-School and 1st Cycle of Basic Education, and also deepens the analysis of the contribution of the didactic resources for the learning of the oral and written language during the childhood.

During the internship at Pre-School Education, most of the experiences about learning were directed for the development of the oral language and the approach to writing. On this context, the children were able to interpret different story tales, talk about themes and specific situations, to share ideas and opinions, interact with different written supports and didactic resources, or share musical songs, spiels and rimes.

During the 1st Cycle of Basic Education, the domains of the oral and written language got more substantive expression, involving a spontaneous participation of the children on the learning process and promoting their contact with innumerable written supports, creation of several different resources, presentation of oral papers and an active participation on initiatives of writing with different communicative intentions.

The analysis made to all this work done, shows that the strategies adopted and the didactic resources that we used in the pedagogical action influenced the way that children experienced their many learning activities of orality and written exercises that we proposed them. Besides that fact, we observed that the use of adequate teaching resources has a high potential to promote the development of the oral and written language for reasons to do or with affective order, or communicational order factors. For this reason, the creation of resources as well as all the dynamics inherent to their exploration have revealed to be factors that mobilize interest and attention of the children, contributing for learning experiences more diversified, playful and effectives.

On this context, all the data of this reflexive-investigative work point out for the achievement of our goals, and we hope that with this we can call for the attention of all the educators and teachers regarding the potential of certain learning experiences and didactic resources for the development of communicational core competencies in Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education.

Key Words: Pre-School Education; 1st Cycle of Basic Education; learning experiences; orality, written and didactic resources

Índice

Resumo	i
Abstract	ii
Índice de siglas	v
Índice de quadros	vi
Índice de gráficos	vi
Índice de figuras	vi
Introdução	1

Capítulo I – A linguagem, o germinar de uma semente

Introdução

1.1. A aprendizagem da linguagem oral na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	4
1.2. A aprendizagem da linguagem escrita na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	12
1.3. O contributo dos recursos didáticos para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças/alunos.....	25
1.4. Ser educador e Professor: um olhar sobre a formação inicial dos professores e sobre os perfis de desempenho profissional docente.....	34
1.4.1. O nosso estágio: uma etapa fundamental de formação e desenvolvimento profissional.....	35
1.4.2. O nosso estágio: um percurso de reflexão-investigação.....	40

Síntese

Capítulo II – A ação pedagógica na Educação Pré-escolar

Introdução

2.1. Caracterização dos contextos de intervenção	
2.1.1. O meio.....	45
2.1.2. A escola.....	46
2.1.3. A sala de atividades.....	47
2.1.4. As crianças.....	50

2.2. Experiências de aprendizagem promotoras do desenvolvimento de competências comunicativas no Estágio Pedagógico I.....	53
2.2.1. Dinamização da Biblioteca.....	64
2.2.2. Carta ao Pai Natal	67
2.2.3. Dinamização da oficina de escrita.....	69
2.2.4. Jogo “Rimas malucas”.....	73
2.2.5. Jogo “Palavras em linha”.....	75
2.2.6. Dramatização da narrativa “O nabo gigante”.....	77
2.3. Os recursos didáticos utilizados no Estágio Pedagógico I.....	80
Síntese	

Capítulo III – A ação pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Introdução

3.1. Características dos contextos de intervenção

3.1.1. O meio.....	87
3.1.2. A escola.....	88
3.1.3. A sala de aula.....	89
3.1.4. Os alunos.....	90
3.2. Experiências de aprendizagem promotoras do desenvolvimento de competências comunicativas orais e escritas no Estágio Pedagógico II.....	91
3.2.1. À caça de palavras com o grafema “s” em revistas e jornais.....	100
3.2.2. Projeto “Dicionário ilustrado”.....	102
3.2.3. Projeto “livros viajantes”.....	105
3.2.4. O jogo “Enigma das cores”.....	107
3.2.5. Apresentação oral das pesquisas realizadas.....	109
3.2.6. Projeto “A falar com fantoches é que a gente se entende”.....	111
3.3. Os recursos didáticos utilizados no Estágio pedagógico II.....	114

Síntese

Considerações Finais	121
Referências Bibliográficas	126

Anexos

Anexo A – Sistema de categorias de análise.....	137
Anexo B – Síntese das experiências de aprendizagem realizadas no EP I.....	138
Anexo C – Descrição das experiências de aprendizagem e a sua relação com os domínios da língua e respetivos recursos didáticos utilizados ao longo do EP I.....	142
Anexo D – Distribuição de UR por competências comunicacionais e interação com os recursos no EPI.....	145
Anexo E – Guião do jogo “Tampas mágicas”.....	146
Anexo F – Guião do jogo “ABC Kids”.....	147
Anexo G – Guião do jogo “Rimas malucas”.....	148
Anexo H – Guião do jogo “Palavras em linha”.....	149
Anexo I – Recursos utilizados no EPI e sua relação com os domínios da Língua.....	150
Anexo J – Síntese das experiências de aprendizagem realizadas no EPII.....	162
Anexo K – Descrição das experiências de aprendizagem e a sua relação com os domínios da língua e respetivos recursos didáticos utilizados ao longo do EP II.....	166
Anexo L – Distribuição de UR por competências comunicacionais e interação com os recursos no EPI	171
Anexo M – Guião do jogo “Enigma das cores”.....	172
Anexo N – Recursos utilizados no EPI e sua relação com os domínios da Língua.....	173
Anexo O – Guião do jogo “Bingo do alfabeto”	182

Índice de siglas

EPE – Educação Pré-escolar

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

EA – Experiências de aprendizagem

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

PFI – Projeto Formativo Individual

UR – Unidades de registo

MEM – Movimento Escola Moderna

CPA – Concreto, Pictórico e Abstrato

Índice de quadros

Quadro 1 – Características dos recursos didáticos eficazes (elaborado a partir de Correia 1995, pp.8-9).....	29
---	----

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Preferência das crianças em relação aos recursos didáticos utilizados no EPI.....	83
--	----

Gráfico 2 – Preferência dos alunos em relação aos recursos didáticos utilizados no EPII.....	117
---	-----

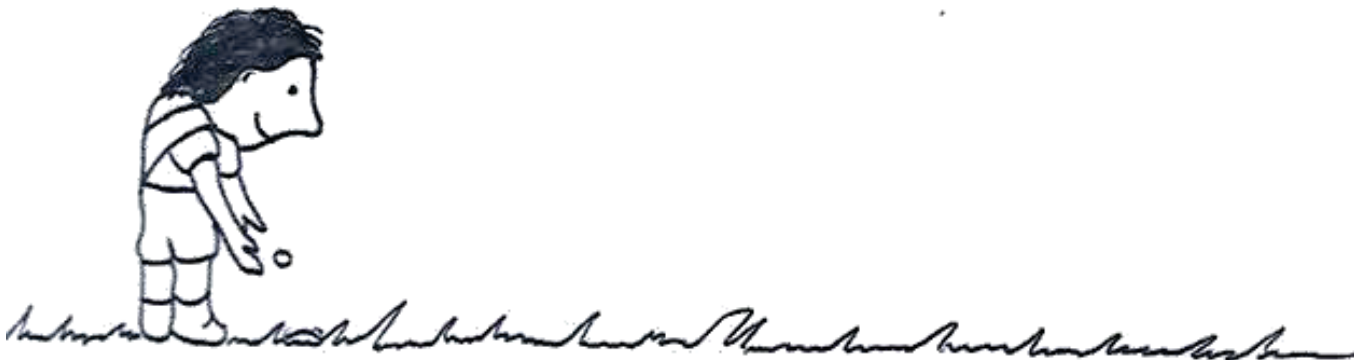
Índice de figuras

Figura 1 – Funções da linguagem escrita (Martins e Niza, 1998).....	15
Figura 2 – Zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1978, adaptado de Gomes, Mira Leal & Serpa, 2016, p.30).....	20
Figura 3 – Modelo processual de escrita de Flower e Hayes (1981).....	22
Figura 4 – Tipos de recursos didáticos (adaptado de Graells, 2000).....	27
Figura 5 – Planta da sala de atividades na qual decorreu o EPI.....	48
Figura 6 – Exemplos de EA que promoveram a oralidade (EA14, 42, 20 e 54).....	57
Figura 7 – Exemplos de EA que fomentaram a escrita (EA24, 37 e 25).....	58
Figura 8 – Exemplos de EA que fomentaram o gosto pela leitura. (EA21 e 22).....	59
Figura 9 – Remodelação da biblioteca.....	64
Figura 10 – Dinamização da Biblioteca: diálogo sobre as regras, remodelação, categorização dos suportes escritos e apresentações orais.....	67
Figura 11 – Carta ao Pai Natal.....	69
Figura 12 – Dinamização da oficina de escrita.....	72
Figura 13 – Jogo “Rimas malucas”	74
Figura 14 – Jogo “Palavras em linha”.....	77
Figura 15 – Dramatização da narrativa “O nabo gigante”	79
Figura 16 – Registo das preferências dos alunos acerca dos recursos didáticos utilizados no EPI.....	82
Figura 17 – Planta da sala na qual decorreu o EP II.....	90
Figura 18 – Exemplos de EA que desenvolveram a produção de texto.....	99
Figura 19 – À caça de palavras com o grafema “s” em revistas e jornais.....	102

Figura 20 – Projeto “Dicionário ilustrado”.....	105
Figura 21 – Projeto “Livros viajantes”.....	107
Figura 22 – Jogo “Enigma das cores”.....	109
Figura 23 – Apresentação oral das pesquisas realizadas.....	111
Figura 24 – Projeto “A falar com fantoches é que a gente se entende.....	113
Figura 25 – Registo das preferências dos alunos acerca dos recursos didáticos explorados no EPII.....	117



Introdução



Inserido no Mestrado de Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade dos Açores, o presente relatório de estágio visa a obtenção do grau de Mestre, conferindo habilitação para a docência nos contextos da Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, após a respetiva defesa e aprovação em ato público (artigo n.º 17 do Decreto-Lei n.º 43, de 2007).

Neste sentido, este documento apresenta, analisa e reflete de forma fundamentada sobre o trabalho desenvolvido nos Estágios pedagógicos I e II, correspondendo o primeiro à Educação Pré-escolar e o segundo ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, com enfoque na problemática identificada como relevante nos contextos pedagógicos nos quais se concretizaram os nossos estágios: a construção e uso de recursos didáticos orientados para promover o desenvolvimento da oralidade e da escrita na infância.

No processo tivemos sempre presente que a aprendizagem da Língua é transversal ao currículo e indissociável das diferentes áreas do saber, facilitando a aprendizagem por parte dos alunos; que a comunicação oral e escrita é um meio fundamental para a expressão e o desenvolvimento pessoal e social de cada indivíduo; e que os recursos didáticos constituem instrumentos com elevado potencial pedagógico, pois permitem atrair a atenção dos alunos, manter o interesse, despertar o desejo e induzir à ação (Correia, 1995).

Neste quadro assumimos ao longo do relatório a metáfora da árvore, considerando que o processo de ensino-aprendizagem evolui como uma planta, cuja semente germina quando encontra as condições mais favoráveis ao seu desenvolvimento. Deste modo, encarnamos na nossa prática o papel de jardineiros na conceção e implementação de um conjunto de experiências de aprendizagem mediadas pelo uso de recursos didáticos que colocam a língua ao serviço da comunicação. Cuidamos e acompanhamos o processo de desenvolvimento de competências comunicacionais das crianças dos dois grupos com os quais trabalhámos. Desta visão metafórica do processo educativo surge o título deste relatório de estágio: “Semear e cuidar para colher: o desenvolvimento da oralidade e da escrita na infância”.

Neste contexto, assumimos com objetivo geral do nosso relatório “refletir de forma crítica e fundamentada sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nos dois contextos de estágio (na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico)”. No quadro da nossa problemática, orientamos a nossa ação pelos seguintes objetivos específicos, transversais às duas práticas educativas:

A. explorar diferentes experiências de aprendizagem tendo em vista o desenvolvimento de competências comunicacionais orais e escritas das crianças;

B. analisar a interação oral entre as crianças e destas com os adultos durante as experiências de aprendizagem, problematizando as suas implicações para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita;

C. analisar a interação das crianças com diferentes recursos didáticos, discutindo a sua adequação e relevância para o desenvolvimento de competências de oralidade e de escrita das crianças.

Tendo em vista a concretização destes objetivos, recorremos a uma metodologia de recolha e análise de dados de natureza qualitativa, que nos permitiu analisar e refletir sobre a pertinência e relevância das práticas pedagógicas levadas a cabo em ambos os estágios e dos recursos didáticos usados em particular no âmbito da problemática em estudo.

Tendo em vista a discussão da nossa problemática e a apresentação, análise e reflexão sobre a nossa ação pedagógica, o presente relatório encontra-se estruturado em três capítulos. No capítulo I analisamos – com referência à bibliografia da especialidade – os fundamentos científico-pedagógicos relativos ao desenvolvimento e à aprendizagem da linguagem oral e escrita na infância, bem como o contributo dos recursos didáticos para a aprendizagem da linguagem oral e escrita. Realçamos também ao longo deste capítulo a importância do papel pedagógico do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico na atualidade, com referência aos perfis de desempenho profissional docente, às orientações curriculares em vigor e literatura da especialidade. Este capítulo aborda, ainda, a relevância que o estágio assume na formação inicial de docentes.

Nos capítulos II e III são apresentados e caracterizados os contextos (meio, escolas/sala de atividades, grupo de crianças/turma) em que as práticas decorreram, respetivamente na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico e procede-se à descrição, análise, discussão e reflexão sobre as experiências de aprendizagem realizadas no âmbito do tema deste relatório, discutindo a adequação e a relevância da utilização de recursos didáticos para o desenvolvimento da oralidade e da escrita nos contextos em que atuámos, tendo em consideração um conjunto de unidades de registo identificadas nas duas práticas educativas.

Por fim, são apresentadas algumas considerações finais a propósito da problemática estudada e das dinâmicas que esta despoletou no próprio processo de estágio. São nestas que confrontamos o idealizado com o efetivamente realizado e aferimos a pertinência das experiências de aprendizagem realizadas para o cumprimento dos objetivos delineados.



Capítulo I

A linguagem, o germinar de uma semente

Desde tenra idade, desde os primeiros dentinhos reluzentes, felizes e inocentes que começamos a criar o nosso futuro. Semeamos os primeiros conhecimentos que se traduzem em abstratos rascunhos...

(Xénia Dias)



Capítulo | – A linguagem, o germinar de uma semente



Introdução

1.1. A aprendizagem da linguagem oral na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

1.2. A aprendizagem da linguagem escrita na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

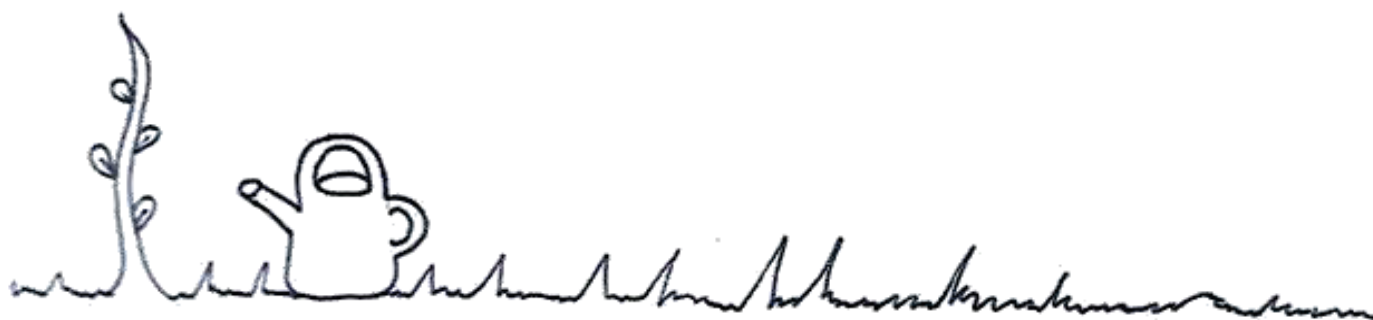
1.3. O contributo dos recursos didáticos para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças/alunos

1.4. Ser educador e Professor: um olhar sobre a formação inicial dos professores e sobre os perfis de desempenho profissional docente

1.4.1. O nosso estágio: uma etapa fundamental de formação e desenvolvimento profissional

1.4.2. O nosso estágio: um percurso de reflexão-investigação

Síntese



Capítulo | – **A linguagem, o germinar de uma semente**

Introdução

O presente capítulo procura evidenciar as dimensões, as características, os princípios fundadores e o impacto que a linguagem assume no processo de ensino-aprendizagem do Homem. Nesta ordem de ideias, e numa perspetiva pedagógica, focamos depois o processo de aprendizagem da linguagem oral e escrita na Educação Pré-escolar (EPE) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) para compreendermos as perspetivas teóricas, as questões didáticas subjacentes a esta problemática e o papel do educador/professor no desenvolvimento de competências comunicacionais orais e escritas, tendo por base os perfis de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do 1.º CEB, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar [OCEPE] (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) e os Programas de ensino para o 1.º CEB.

Neste capítulo, realçamos igualmente os potenciais contributos dos recursos didáticos para a aquisição de competências nos domínios da oralidade e da escrita.

Mais se acrescenta que encaramos o nosso estágio como uma etapa fundamental de formação e desenvolvimento profissional, compreendendo que o mesmo revela ser um percurso de reflexão-investigação sobre a nossa ação.

1.1. A aprendizagem da linguagem oral na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Em “A vida secreta das árvores”, Peter Wohllebe (2015), leva-nos numa viagem misteriosa pelas florestas e lança a pertinente questão: “Não seria interessante descobrir que as árvores também se expressam?” (p.11). A comunicação parece ser uma necessidade gregária. O ser humano, enquanto ser social, vive num mundo onde a linguagem constitui um instrumento extremamente relevante e indispensável, pois através desta “procura interagir com o mundo que o rodeia, compreendê-lo, ordená-lo [e] reinventá-lo” (Mira Leal, 2000, p.15). Como ser gregário que é, o Homem sentiu a necessidade de criar um código que o ajudasse a comunicar com os outros – a linguagem verbal. É neste sentido que Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p.9) afirmam que

a linguagem verbal é “a capacidade que qualquer ser humano possui para adquirir e usar a língua da sua comunidade”.

A linguagem verbal tem uma dimensão identitária e de pertença, pois a língua de um povo identifica-o como fazendo parte de um dado coletivo, distinto de outros. Serve de exemplo o nosso caso: somos portugueses, e o Português é a nossa língua materna, mas a língua oral partilhada entre muitos açorianos transporta marcas culturais distintas das de outros portugueses tanto na pronúncia, como no vocabulário, no valor lexical de algumas palavras e até na sintaxe. Como afirma Signorini (1998, p.82), “a língua de uma pessoa é a sua identidade e a identidade de uma pessoa é a sua língua”.

Esse fator reforça a dimensão comunicativa da língua, cujo uso serve propósitos de construção de sentidos entre falantes ajudando à vivência social. Neste contexto, Mira Leal (2000) alerta para o facto de a língua ter uma natureza dinâmica, uma vez que a renovação de gerações e a evolução social, cultural, científica e tecnológica proporcionam renovações visíveis no vocabulário, nas sonoridades, nas estruturas e nos sentidos, pois cada sujeito falante não só assume na sua linguagem a identidade da comunidade a que pertence como imprime na sua linguagem a sua própria identidade e as necessidades e especificidades do seu tempo.

Ainda assim, Franchi (1977, referido por Signorini, 1998) afirma que antes de servir a comunicação,

linguagem é para a elaboração; e antes de ser mensagem, a linguagem é construção do pensamento; e antes de ser veículo de sentimentos, ideias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos [damos forma] às nossas experiências (p.91).

Deste modo, insistir no bom domínio da língua/linguagem “(...) enquanto actividade que é condição necessária para a elaboração do pensamento, para o desenvolvimento do raciocínio” (Pinto, s.d., citada por Sá & Veiga, 2010, p.40) faz desta uma “ferramenta intelectual” (Vygotsky, 1986 & Bruner, 1983, referenciados por Mira Leal, 2000, p.16) que o ser humano deverá desenvolver desde tenra idade, para com ela construir pensamento, conhecimento, cultura, partilhando-os com os outros através da comunicação. Isso mesmo concluem alguns estudos (Castelloti, 2009; Coste, 1995; Forlot, 2009; Pinto, 2005, referenciados por Rocha, 2012) que apontam para que a relação entre o sujeito e a língua se baseia na representação desta como veículo de transmissão de pensamento e de comunicação, que alcança um poder inquestionável.

No entender de Silva (2016) e Amor (1997) a linguagem torna-se, também, numa ferramenta essencial, devido à sua transversalidade, não só para o desenvolvimento de competências sociais, mas para a troca e apropriação de saberes linguísticos que sustentarão a aprendizagem em todas áreas do saber.

Evidentemente, “são inquestionáveis o papel e a importância da linguagem como capacidade e veículo de comunicação e de acesso ao conhecimento sobre o mundo e sobre a vida pessoal e social” (Sim-Sim, 2008, p.7). Reforçando a ideia, as autoras afirmam que “na vida da criança, comunicação, linguagem e conhecimento são três pilares de desenvolvimento simultâneo” (Sim-Sim, et al, 2008, p.11).

A verdade é que desde o nascimento até à entrada na EPE, a criança percorre um longo percurso linguístico, mas não fica por aí. Seguem-se três anos no jardim-de-infância e um período de 4 anos no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Perante isto, questionamo-nos: O que foi semeado até aos três anos foi importante? O que vai germinar até aos 6 anos, é suficiente? E tudo aquilo que irá nascer no 1.º Ciclo, resultará numa boa colheita?

Desde tenra idade, que as crianças pelo choro, riso, palreio e lalação interagem vocalmente com o adulto, numa tentativa de comunicar o seu desconforto, contentamento e algumas necessidades. Segundo Sim-Sim et al (2008) estas prematuras manifestações comunicacionais são importantes e inscrevem-se no período pré-linguístico.

Aos poucos a criança começa a produzir uma ou duas sílabas, às quais passa a atribuir algum significado. Entretanto, surgem as primeiras palavras “ núcleo básico de uma língua” (Sim-Sim et al, 2008, p.18) associadas a uma pessoa, um objeto ou uma ação e iniciando-se, assim, o período linguístico. Nos anos seguintes, entre os 3 e os 6 anos, idades em que as crianças estão na EPE, as próprias produzem cada vez mais sons e articulam de forma mais adequada os padrões fónicos da sua língua, tornando-se cada vez mais inteligível pelos mais crescidos, até atingir o nível e a qualidade de produção fónica de um adulto (Sim-Sim et al, 2008). A par disso, alargam o seu repertório vocabular e complexificam progressivamente as estruturas linguísticas que usam.

O documento orientador da EPE atribui relevância ao processo de aquisição da linguagem ao assumir como objetivo fundamental da EPE contribuir para um maior domínio da linguagem oral. Então, independentemente do domínio da oralidade com que as crianças chegam à EPE “as suas capacidades de compreensão e produção

linguísticas deverão ser progressivamente alargadas, através das interações com o/a educador/a, com as outras crianças e com outros adultos” (Silva, et al, 2016, p.61).

Assim, destaca-se a importância do trabalho a desenvolver no âmbito da consciência linguística, que é a “capacidade de reflectir sobre a língua – as suas unidades e regras – a qual, não sendo espontânea, exige um treino específico” (Silva, 2007, p.2). Logo, partindo do princípio de que a linguagem se processa de um modo holístico, ou seja, a função, a forma e o significado desta são aprendidos simultaneamente (Sim-Sim, 2008), a consciência linguística define as dimensões mais relevantes que constituem a linguagem na sua complexidade, designadamente a consciência fonológica, a consciência lexical e a consciência sintática.

Assim, a consciência fonológica refere-se à capacidade que a criança tem para reflectir sobre os segmentos sonoros das palavras orais, ou seja, a habilidade para analisar e manipular sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas que integram as palavras (Sim-Sim, 2008). As OCEPE (Silva et al, 2016) recomendam a exploração da estrutura sonora das palavras, baseada no carácter lúdico da linguagem. Desta forma, a exploração de rimas, de lengalengas, de trava-línguas e de adivinhas podem ser meios de competência metalinguística, ou seja, de compreensão do funcionamento da língua (Silva et al, 2016). A rematar tais pressupostos Silva (1997) diz-nos que o nível fonológico é um “preditor do sucesso das crianças na aprendizagem da leitura e escrita” (p.285), dado que, tendo a criança consciência dos fonemas da língua, mais facilmente fará a descodificação grafo-fonética.

Na opinião de Sim-Sim (2008), “as palavras são a essência de uma língua” (p.18). Desta forma, a consciência lexical entende-se como “o tipo de consciência linguística diz respeito ao conhecimento das propriedades das palavras que integram o nosso capital lexical” (Duarte, 2011, p.10). O desenvolvimento lexical começa quando a criança atribui significado às palavras, associando-o, normalmente, a um objeto, a pessoas ou a uma ação, e prolonga-se por toda a vida do sujeito, sendo os seus efeitos notórios nas interações sociais e nas aquisições escolares.

Esta dimensão assume um papel determinante na leitura e na escrita. No que respeita à leitura, as crianças com um capital lexical reduzido têm mais dificuldade em retirar conhecimento e sentido da leitura do texto, da escrita, o facto de não conhecerem muitas palavras leva-as a proceder a repetições lexicais (Duarte, 2011). Pelo contrário, aquelas crianças que possuem um maior capital lexical vão encontrar na leitura um

momento de prazer, levando-as a ler mais e, conseqüentemente, a aumentar o seu capital lexical, influenciando a forma como escrevem.

Por sua vez, a consciência sintática diz respeito à “capacidade para raciocinar sobre a sintaxe dos enunciados verbais e controlar, de forma deliberada, o uso das regras da gramática” (Sim-Sim, 2008, p.64), ou seja, esta consciência foca-se na capacidade para julgar gramaticalmente uma frase, corrigindo-a e justificando a sua correção. Este domínio da estrutura sintática implica o conhecimento de um conjunto de regras definidas pelas propriedades da linguagem humana e de regras específicas da organização frásica de uma língua, em particular. Ora, a correção sintática de um enunciado faz com que a criança analise a gramaticalidade da frase e tal contribuirá, certamente, para corrigir a sua forma de falar de acordo com as regras gramaticais que regulam o sistema linguístico (Sim-Sim, 2004).

Tanto a consciência fonológica como a consciência sintática têm um papel fundamental no desempenho da escrita e da leitura, pois permitem ao leitor decodificar palavras que ele não conhece e contribuem também para o uso de pistas gramaticais para a compreensão de frases e textos (Bowey, 1986).

Todas estes pressupostos conduziram para o uso estratégico da língua em situação (Amor, 1997). É neste contexto que ocorre uma deslocação do enfoque da competência linguística para a competência comunicativa. Assim, por oposição à conceção clássica que defendia o conceito de competência como o conhecimento inato que um falante dispõe do sistema da língua, o qual lhe permite reconhecer/produzir um número infinito de enunciados gramaticalmente corretos, o conceito de competência passa a ser estabelecido como competência comunicativa.

Esta contextualização vem ao encontro do defendido por Halliday e Hasan (1989, referenciados por Caldeira & Oliveira, 2006), que afirmam que o indivíduo, mais do que ser capaz de usar a língua, reconhecendo os seus sistemas linguísticos, devia utilizá-la socialmente, considerando as suas regras, intenções e objetivos de comunicação com o Outro.

Nesta ordem de ideias “o que está em causa não é a capacidade de conceber uma infinidade de frases gramaticalmente corretas, mas a possibilidade de utilizar, de modo coerente e adequado, uma infinidade de enunciados num número também infinito de situações” (Amor, 2015, p.18).

Partindo deste pressuposto, a língua está essencialmente orientada para a comunicação. Este entendimento ganhou força na década de 60 do século passado com

o aparecimento de uma nova abordagem na didática da língua, designada de abordagem comunicativa. No entender de Germain (1993, citado por Diatta, 2016, p.28), “na abordagem comunicativa, a língua é encarada como um instrumento de interação social”. Deste ponto de vista, e segundo o mesmo autor, já não se trata de ensinar regras gramaticais fora de um contexto de uso da língua, mas de ensinar em função das necessidades e objetivos comunicativos das crianças, valorizando a compreensão e expressão oral em diferentes situações e com diferentes objetivos comunicacionais.

Deste modo, a criança “precisa de estar imersa num ambiente onde ouça falar e tenha oportunidade para falar com falantes da sua língua” (Sim-Sim, 2008, p.29). Isto é, ouvir as crianças, conversar com elas, criar momentos para o diálogo, estimular a expressão oral e o desejo de comunicar, são iniciativas que o educador deve ter na sua prática, pois permite à criança aprender novos conceitos, alargar o vocabulário, adquirir um maior domínio da expressão oral e aprender a brincar com as palavras (Sim-Sim et al, 2008). Assim, cabe ao educador criar “um clima de comunicação em que a [sua] linguagem (...), ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interacção e a aprendizagem das crianças” (Silva et al, 2016, p.61). É pertinente não esquecer, também, a comunicação não verbal que, podendo ser explorada noutros contextos (mímica, jogo dramático, projeto de teatro), constitui um suporte importante na comunicação oral.

Esta nova perspectiva colocou, de imediato, novas exigências quanto a domínios e objetivos de aprendizagem da língua. Tal implicou uma extensão do conceito ao abrigo dos fatores extralinguísticos (psicológicos, sociais e culturais). Então, se o objetivo dominante consiste no desenvolvimento progressivo da competência comunicativa, tal exigirá que se trabalhe de modo integrado e diversificado esta aptidão.

Nas OCEPE (Silva et al, 2016), notamos a preocupação de utilizar os domínios da língua (oralidade, escrita, leitura) em contexto e de forma adequada à situação de modo a que a comunicação seja eficaz. Com o desenvolvimento desta competência, as crianças são capazes de compreender as mensagens orais que lhes são transmitidas e expressam enunciados linguísticos. A este propósito, Sim-Sim (2008) elucida-nos que a compreensão precede sempre a expressão. Entendia-se por compreensão oral “a capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do português”, e a expressão oral “a capacidade para produzir sequências fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua” (Reis, 2009, p.16).

Sobre a escrita e a leitura, o desenvolvimento de ambas não se assume como um objetivo primordial na EPE. Apesar disso, as OCEPE (Silva et al, 2016) visam a criação e condições para que as crianças contactem com estes domínios verbais. Então, são abordadas questões relacionadas com a funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto; a identificação de convenções da escrita, bem como com o prazer e motivação para ler e escrever. Tudo isto para alcançar um objetivo: fazer com que as crianças se sintam competentes e capazes de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais.

Neste contexto, cabe ao educador proporcionar momentos estimuladores para o desenvolvimento de competências comunicativas e linguísticas da criança. Conforme o ponto II do anexo n.º 1 do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, cabe ao educador de infância na Área de Expressão e Comunicação:

- a) Organizar um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interação com os adultos e com as outras crianças;
- b) Promover o desenvolvimento da linguagem oral de todas as crianças, atendendo, de modo particular, às que pertencem a grupos sociais e linguisticamente minoritários ou desfavorecidos (p.2).

Deste modo, consciencializados de que é um modelo e uma fonte inesgotável de estímulos para a criança, o educador deverá ter uma atitude conversacional que facilite o processo de aprendizagem da linguagem, nomeadamente escutar cada criança, valorizar a sua contribuição para o grupo, comunicar com cada uma e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale e a fomentar o diálogo, elevando a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar (Silva et al, 2016). Também Sim-Sim (2002) sugere um conjunto de atividades de interação que ajudarão a desenvolver a linguagem oral. Assim, é proposto que a criança relate sistematicamente acontecimentos vividos e sequências de cenas visionadas ou inventadas; programe, em voz alta, atividades a realizar; execute e verbalize recados; efetue jogos orais de “faz de conta e resume o que lhes foi enunciado ou lido”.

A mesma autora, em 2008, sugere que o educador: i) dê espaço e tempo à criança para que ela converse e para que o educador a ouça; ii) respeite as oportunidades em que as crianças querem conversar iii) encoraje a criança a comunicar não só através de palavras; iv) fale com a criança de forma clara e sem pressa; v) dê instruções de forma

clara; vi) use novas palavras durante as conversas, de modo a alargar o léxico da criança; vii) brinque com a linguagem, através de rimas, canções e outras atividades de grupo; viii) leia diariamente para a criança e fomente a interação sobre o que foi lido; ix) devolva à criança, de forma correta e integrada numa frase, as palavras mal pronunciadas por aquela.

Ainda no ponto de vista pedagógico, Duarte (2011) aconselha a dinamizar momentos de sistematização após a realização de atividades de leitura ou de jogos de palavras, com posterior registo pelas crianças, pois tal conduzi-las-á à reflexão sobre as estruturas fráscas, discutindo a melhor forma de construir a frase. A mesma autora acrescenta que o recurso a enciclopédias infantis, dicionários e proutuários, em papel ou eletrónicos, bem como ao corretores ortográficos, deve também ser encorajado a partir do momento em que as crianças já automatizaram o processo de decifração.

Por outras palavras, é da inteira responsabilidade do educador dinamizar um conjunto de experiências de aprendizagem capazes de promover o desenvolvimento de competências ao nível da linguagem oral e escrita, devendo estimular e despertar o interesse nas crianças, nesta fase, utilizando meios e recursos didáticos diversificados e apelativos.

Segundo as OCEPE (Silva et al, 2016) é igualmente função do educador conjuntamente com os pais e com os professores do 1.º Ciclo conversar, familiarizar e facilitar a transição das crianças para aquele ciclo, apresentando uma perspetiva positiva em relação ao mesmo.

Feita a transição, no 1.º CEB, pretende-se que a criança aprofunde competências relacionadas com o código oral na sua plenitude. Assim, no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015), são elencados diversos objetivos que visam, acima de tudo, o desenvolvimento de competências orais para uma comunicação eficaz e adaptada aos contextos e às situações, são eles:

- a) Compreender as diferentes intencionalidades comunicativas nas situações de oralidade e saber utilizá-las criticamente, não só no quotidiano como na produção de discursos em contextos formais (...);
- b) Usar fluentemente a língua, mobilizando diversos recursos verbais e não-verbais, e utilizando de forma oportuna recursos tecnológicos. (p.5)

Tendo em conta que o 1.º Ciclo pretende dar continuidade ao processo desenvolvido na EPE, importa analisar as aprendizagens pretendidas nesta etapa educativa no domínio da oralidade, pois é nesta etapa que, quer a compreensão do oral,

quer a expressão oral ganham maior dimensão e formalidade, pois espera-se uma evolução na qualidade das suas exposições/intervenções dos alunos. Assim, no que respeita ao domínio da oralidade, os alunos deverão ser convidados a participar em diversificadas formas de interação oral, recorrendo a estruturas de produção oral progressivamente mais complexas e rigorosas, tendo em conta aspetos como: a articulação; a entoação; o ritmo; o tom de voz; o alargamento; a adequação; a variedade e precisão do vocabulário utilizado; a distinção entre informação essencial e acessória; a identificação de informação implícita, de facto e opinião; o cumprimento de instruções; o destaque de ideias-chave; a expressão de ideias e de sentimentos; a expressão orientada através de contos, recontos, simulações, dramatizações, pontos de vista, justificação de opiniões, resumo de ideias; e a adequação aos registos de língua formal e informal. Todas estas aquisições relacionam-se com princípios de cortesia e de cooperação no plano da interação verbal.

Ao longo deste ciclo acresce a necessidade de introduzir, ao nível da produção oral, os géneros escolares orais como apresentação oral, o pequeno discurso persuasivo, o debate de ideias, o aviso, o recado e o convite e ao nível da produção de discurso oral explorar competências de pesquisa e de registo de informação.

Neste enquadramento, no ponto III do anexo n.º 2 do mesmo Decreto-Lei, o professor do 1.º Ciclo, no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, deverá:

desenvolver nos alunos as competências de compreensão e de expressão oral, mobilizando conhecimentos científicos relativos aos processos através dos quais se desenvolve a linguagem e se realiza a comunicação interpessoal.

Abordadas as questões relacionadas com a aprendizagem da linguagem oral nos diferentes contextos educativos é chegado o momento de compreender o papel que a linguagem escrita assume no processo de aprendizagem da criança.

1.2. A aprendizagem da linguagem escrita na Educação Pré escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O imaginário da criança leva-a a representar ações, sentimentos e objetos através de gestos. Para Vygotsky (1998), os gestos têm o significado de uma escrita no ar, é o “signo visual inicial que contém a futura escrita da criança, assim como uma semente contém um carvalho” (Vygotsky, 1998, p.141). Do ar os gestos passam para o plano, onde numa folha a criança reproduz uma enorme quantidade de rabiscos e garatujas.

Com o tempo, os rabiscos passam a desenhos representativos de objetos e posteriormente para o desenho de palavras. De acordo com Vygotsky (1998, p.153) “foi esta descoberta, que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases, a mesma descoberta [conduziu] as crianças à escrita literal”.

É perante este primeiro contacto com o código escrito que as crianças, muito antes da entrada para a escola, elaboram hipóteses sobre o que a escrita representa (Martins & Niza, 1998).

Corroborando esta premissa Vygotsky, em 1991, já defendia que “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar” (p.39). Por isso, quando a criança ingressa na EPE já possui uma pré história.

Nestas hipóteses sobre a natureza da linguagem escrita, nem sempre as crianças consideram que a linguagem escrita representa a linguagem oral. “As hipóteses infantis são reveladas quando se pede a crianças, em idade pré-escolar, para “escreverem” como souberem um conjunto de palavras e frases e quando se interage com elas a propósito do que escreveram” (Martins & Niza, 1998). Deste modo, as OCEPE (Silva et al, 2016, p.64) defendem que a “aprendizagem da linguagem (...) escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal”.

Neste âmbito, importa lembrar que não é propósito da EPE o ensino da leitura e da escrita. Goodman (1990, citado por Velasquez, 2007) refere que o início da leitura e da escrita acontece quando a criança se apercebe que a linguagem escrita tem um sentido. Isto acontece quando, por exemplo, a criança começa a colocar questões do tipo: “O que diz ali?”. Nas palavras de Silva (2016, p.66), “não se trata de uma introdução formal e «clássica», mas de facilitar a emergência da linguagem escrita através do contacto e uso da leitura e da escrita”.

Neste sentido, o mesmo autor defende que a escrita deve ser introduzida de forma gradual, não só ao nível das convenções como da sua utilidade e funcionalidade. Relativamente à funcionalidade da escrita, “é importante fomentá-la em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança” (2016, p.6). Pretende-se, pois, desenvolver competências de literacia, ajudando a criança a compreender que a leitura e a escrita têm objetivos e funcionalidades comunicativas e que podem ser fonte de prazer, sem que isso implique ensinar formalmente a ler e a escrever. Consciencializada sobre estes aspetos, a criança envolver-se-á na sua exploração, compreensão e utilização. As crianças que têm dificuldade em perceber a funcionalidade da escrita

sentem mais dificuldades no processo de aprendizagem da linguagem escrita (Mata, 2008).

O mesmo autor enuncia três princípios fundamentais para o desenvolvimento da literacia: princípios funcionais, linguísticos e relacionais. Os princípios funcionais dizem respeito à compreensão que as crianças têm acerca das razões e propósitos da linguagem escrita, por outras palavras, a criança aprende que a escrita se utiliza com variadas finalidades. Os princípios linguísticos dizem respeito à compreensão que as crianças têm acerca de como a linguagem escrita é organizada de modo a que a comunicação possa ocorrer, tendo em conta os diversos níveis ortográficos, grafofonológicos, sintáticos, semânticos, textuais, discursivos e pragmáticos da linguagem escrita. Os princípios relacionais consideram o modo como os significados são representados na linguagem escrita, dito de outro modo, como é que a linguagem oral é representada no papel. Logo, referimo-nos às representações visuais do sistema de escrita, tais como: direccionalidade da escrita, distinção entre letra impressa e manuscrita, maiúsculas e minúsculas e o reconhecimento dos sinais de pontuação. Estes princípios interatuam, influenciando o desenvolvimento uns dos outros.

Quanto às implicações pedagógicas que daqui advém e nomeadamente ao nível da EPE, Vygotsky (1998) é muito claro quanto à sua posição: “(...) o ensino tem de ser organizado de forma a que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças” (p.133). O mesmo autor defende que a escrita deve ser ensinada naturalmente, ou seja, a melhor metodologia é aquela em que “as crianças não aprendem a ler e a escrever, mas, sim, descobrem essas habilidades durante as situações de brinquedo” (p.134). O que se propõe é “ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita das letras” (Vygotsky, 1998, p.157). Que a aprendizagem seja uma descoberta, feita por e com prazer.

Desta forma, há que tirar partido do que a criança já conhece e ajudá-la a descobrir sem perder a espontaneidade que a faz escrever por prazer antes de frequentar qualquer tipo de ensino formal.

Neste sentido, há que ter presente que uma das principais funções da linguagem escrita é “dar prazer” (Silva et al, 2016, p.66), baseados nessa premissa Martins e Niza (1998) defendem a existência de cinco funções complementares, as quais são representadas na Figura 1.

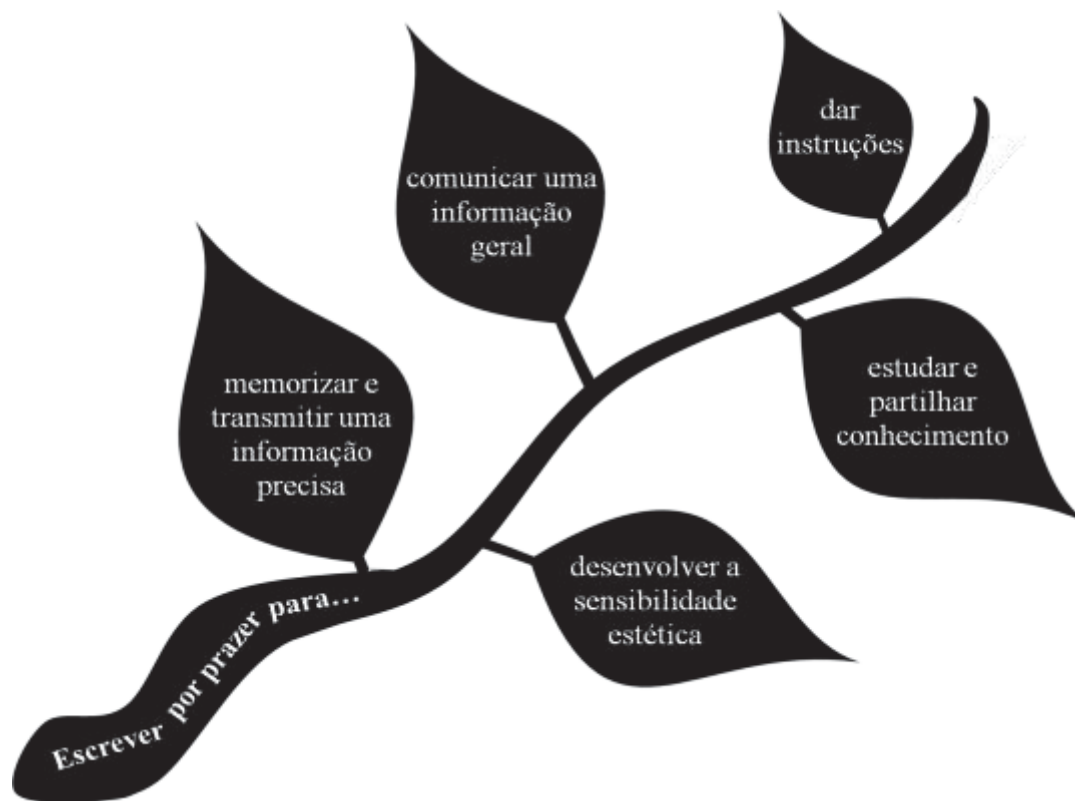


Figura 1. Funções da linguagem escrita (Martins e Niza, 1998).

Neste contexto, autores como Ferreiro e Teberosky (1986), Mata (1988), Martins e Niza (1988), Chauveau (1994) e Velasquez (2007) vieram evidenciar que a aquisição da escrita pode ocorrer antes das crianças serem alfabetizadas. Os mesmos autores defendem que a aquisição da escrita se processa por quatro níveis distintos. Surge como primeiro nível a escrita pré-silábica. Nesta, a escrita não é ainda determinada por critérios linguísticos. Do ponto de vista gráfico, as crianças utilizam letras, pseudo-letras ou algarismos para escrever. Recorrem a um número fixo de grafemas para escrever diversas palavras. Na escrita de cada palavra são utilizados grafemas variados. A leitura das diversas palavras é global. É neste nível que a criança faz uma correspondência entre a dimensão do objeto e a dimensão da palavra – hipótese quantitativa do referente (Martins & Niza, 1998). De acordo com as OCEPE (Silva et al, 2016), a escrita tem características do código icónico, é por isso que nesta fase a criança infere o tamanho da palavra pelo tamanho do objeto que esta representa, desconhecendo a linearidade e a literalidade da escrita, surgindo palavras com várias formas de

orientação e tamanho, por exemplo “formiga” escreve-se com poucas letras, pois é um animal muito pequeno e “boi” com muitas letras, porque é um animal de grande dimensão. Neste estágio, a leitura é global, pois cada letra vale pelo todo. Ainda nesta fase a escrita não tem nenhuma correspondência com a oralidade.

No nível que se segue, conhecido por escrita silábica, a escrita já é orientada por critérios linguísticos. As crianças, do ponto de vista gráfico, utilizam, tendencialmente, uma letra para representar uma sílaba (Martins & Niza, 1988). Neste nível já se admite uma evolução importante: a criança já não encara a escrita de modo global. Assim, a unidade do oral representada na escrita é a sílaba. A escolha das letras para representar as sílabas é arbitrária. Neste estágio já se prevê a existência de uma relação entre o oral e o escrito, nas oralizações que acompanham ou antes ou durante a escrita.

No nível designado por escrita com fonetização, já começa a surgir uma análise do oral que não se limita apenas à sílaba, chegando mesmo ao fonema, apesar de não representarem todos os sons das palavras. Neste nível a escolha das letras para representar as sílabas já não é arbitrária, pois a criança já escolhe a letra em função do som.

Por último, surge a escrita alfabética, o nível mais complexo, pois as palavras são segmentadas em unidades mais pequenas – os fonemas. Nesta sequência, a criança já faz a correspondência correta entre letra e som (Ehri, 1995), mas ainda não conhece as regras da ortografia. A criança ultrapassa este nível quando conseguir analisar corretamente as sílabas, os fonemas e as palavras.

O certo é que nem todas as crianças pensam de igual forma sobre a natureza da linguagem escrita.

Não é só as crianças que têm ideias diversificadas sobre o que a escrita representa, também, autores da especialidade apresentam uma multiplicidade de perspectivas que permitem compreender como é que a aquisição da linguagem escrita se processa, como é que a criança a encara e os fatores que a influenciam e determinam.

Debruçando-nos na aprendizagem da escrita é que se percebe que o ensino da composição escrita passou por diversas mutações ao longo dos tempos. Até aos anos 60 do século XX, a escrita era considerada “uma atividade individual e solidária, praticada pelos escritores entendidos como pessoas com características e dotes especiais” (Martins & Niza, 1998, p.160) e a atenção focava-se na qualidade literária dos textos escritos pelos alunos. Neste sentido, o texto era tomado como objeto de análise, e não era considerado o contexto onde fora redigido, quem o redigira e como fora redigido, pois

estes elementos não eram entendidos como relevantes (Camps, 2005, referenciado por Gomes, 2013). A partir dos anos 70 do mesmo século, graças aos estudos efetuados, o ensino-aprendizagem da linguagem escrita conheceu novas perspectivas que passam a encarar a escrita “como um processo cognitivo, como participação do indivíduo numa comunidade de língua e como o resultado da dinâmica sociocultural, direta ou virtual, entre pessoa e seu meio” (Niza, 2004, citado, por Gomes et al, 2016, p. 11).

Assim sendo, referimo-nos às perspectivas cognitiva, psicogenética, cultural, dimensão discursiva e interações sociais.

Relativamente à perspectiva cognitiva Downing e Leong (1982) formularam a teoria da clareza cognitiva sobre a aprendizagem da leitura, que advém dos estudos de Piaget. Segundo Fitts (1962, referenciado por Downing & Leong, 1982), a aprendizagem da leitura e da escrita, tal como qualquer aprendizagem, passa por três fases: cognitiva (assente na representação global da tarefa, objetivos e natureza); de domínio (baseada no treino e aperfeiçoamento das operações básicas) e de automatização (onde não é necessário um controlo consciente ao realizar a tarefa). Martins e Niza (1998) referem que muitas das dificuldades que surgem na aprendizagem da escrita justificam-se pelo facto de a fase cognitiva não ter sido bem compreendida e desenvolvida. Estas dificuldades estão relacionadas com problemas quanto às funções e à natureza da linguagem escrita, ou seja, a problemas conceptuais e não relacionados com a aquisição e técnica da escrita. É importante salientar que nos domínios da leitura e da escrita a evolução não é linear, ou seja, a aprendizagem e aquisição é feita de avanços e recuos até ao momento em que as crianças evoluem de uma fase de relativa confusão cognitiva para uma progressiva clareza cognitiva à medida que a escolaridade avança (Martins, 1996). Deste modo, aprender a ler e escrever, constrói-se, pois, através da atividade pessoal da criança.

Nas perspectivas psicogenéticas destacam-se os autores Ferreiro e Teberosky (1999, p. 29) que, de acordo com Piaget, defendem que a criança é ativa na construção do seu conhecimento:

o sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. (...) é um sujeito que aprende basicamente através das suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo.

Para aquelas autoras a construção do saber dá-se através de grandes reestruturações globais que podem estar erradas, mas são inteligentes, porque a criança, de forma construtiva, coloca hipóteses sobre o que escreve. Assim, as autoras dão ênfase aos erros construtivos, pois, segundo elas, estes podem levar à solução dos problemas. O facto de a criança escrever e refletir sobre a sua escrita constitui-se como uma via essencial para progredir na linguagem escrita.

Na perspetiva cultural, Chauveau (1994) defende que as práticas culturais do meio que rodeia a criança são muito importantes para que a esta consiga entender e integrar as funções, utilidades e vantagens da leitura e escrita. Segundo Chauveau (1994), o projeto pessoal de leitor/escritor será determinante no trabalho cognitivo da criança sobre a linguagem escrita. As crianças que o possuem são aquelas que referem pelo menos cinco razões culturais e funcionais para aprender a ler e escrever. Segundo Chauveau (1997), existe uma relação entre a dimensão cultural e a dimensão conceptual. Num dos seus estudos, o autor observou que nove em cada dez crianças que possuíam um projeto de leitor/escritor tinham um bom nível de conceptualizações e nove em cada dez crianças que não possuíam um projeto de leitor/escritor tinham um baixo nível de conceptualizações. Na perspetiva dos autores mencionados, o leitor/escritor aprendiz é considerado um ator social, cultural, cultivador e histórico, na medida em que é um sujeito que se envolve nas situações, que se apropria das experiências culturais transmitidas e que descobre a leitura e a escrita num determinado contexto social e cultural.

De acordo com Camps (2003), os contributos de Vygotsky e de Bakhtine evidenciam determinadamente a visão atual da linguagem como atividade social e cultural sem descurar a dimensão cognitiva durante o processo de escrita. Na perspetiva social e cultural de Camps (2003), os contextos em que as interações têm lugar ganham relevo. De acordo com o autor “o contexto sociocultural partilhado é o que permite a interação e possibilita a comunicação” (p.204). Neste contexto, as interações sociais baseiam-se no princípio de que a resolução de uma tarefa a dois traz mais progressos a ambos os intervenientes a nível cognitivo do que se a tivessem realizado individualmente.

Estudos como os de Martins e Niza (1998) referem que o facto de as crianças confrontarem os seus pontos de vista com outras numa fase inicial de aprendizagem pode levar ao esclarecimento de algumas confusões conceptuais relativas à natureza da linguagem escrita. As interações sociais têm assim um papel muito importante na

aprendizagem da leitura e escrita. A escrita em cooperação com os outros, em trabalho de grupo e a pares permite aos alunos “explicitarem o que pensam, apresentarem propostas, confrontarem opiniões, procurarem alternativas, analisarem e integrarem novos dados, resolverem em conjunto de problemas linguísticos e textuais para obterem reações e modificações durante o processo de produção de texto” (Gomes et al, 2016, p.29, reportando-se a Barbeiro & Pereira, 2007; Niza, Segura & Mota, 2011), proporcionando maior sucesso na realização das tarefas do que o trabalho individual.

Nesta ordem de ideias, Smolka (1993) oferece-nos uma visão inovadora do desenvolvimento da linguagem escrita. Desta feita, a autora defende que a construção do conhecimento se processa na interdiscursividade “(...) numa sucessão de momentos discursivos, de interlocução, de interação” (p.29), pois “falando com os outros a criança vai também elaborando a escrita como uma forma de diálogo” (p.74). De acordo com a autora, “não se pode pensar a elaboração cognitiva da escrita independentemente da sua função, do seu funcionamento, da sua constituição e da sua constituíbilidade na interação social” (p.60). A autora fala-nos, também, de discurso interior, “quando as crianças começam a escrever o que pensam, o que querem dizer, contar, narrar, elas escrevem porções, fragmentos do «discurso interior»” (p.75). Em relação a este aspeto, a escola deve considerar o processo de alfabetização como um diálogo, senão estará a reduzir a dimensão da linguagem escrita. Niza (1998) refere-se à perspetiva de Smolka da seguinte forma: “o ensino processa-se num quadro funcional de comunicação através de processos discursivos dialogais. Aprender significa, nesta perspetiva, fazer, usar, praticar com finalidade social explícita e em interação cooperada.

As atividades de aprendizagem que englobam a cooperação e a interação entre o sujeito e o meio permitem à criança a aquisição de conhecimentos e competências. O diálogo e as interações entre as crianças para resolverem um determinado desafio mostra que a linguagem é um meio privilegiado de comunicação e também de desenvolvimento.

Falar de aprendizagem cooperativa implica a introdução do conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), corrente socioconstrutivista, desenvolvida pelo psicólogo bielorusso Lev Vygotsky, que defende que a criança constrói a sua linguagem numa interação ativa com o seu meio, ao mesmo tempo e da mesma forma que constrói todas as suas abordagens cognitivas. Esta corrente acredita na existência de uma área de desenvolvimento cognitivo definida como “a distância que medeia entre o nível atual de desenvolvimento da criança [A], determinado pela sua capacidade atual de resolver

problemas individualmente e o nível de desenvolvimento potencial [A+1], determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes” (Vygotsky, 1978, citado por, Fino, 2001, p.5), conforme se ilustra na Figura 2.

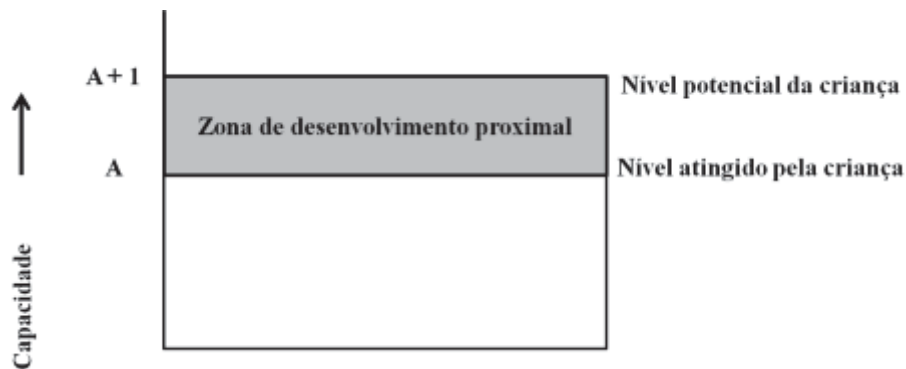


Figura 2. Zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1978, adaptado de Gomes, Mira Leal & Serpa, 2016, p.30).

O conceito de ZDP veio revolucionar a ideia de ensino, em que se considerava que só se podia ensinar à criança aquilo que estivesse de acordo com o seu nível de desenvolvimento. Assim, caso o professor proponha tarefas que estão para além da zona de desenvolvimento proximal, é provável que o aluno não vá entender a tarefa nem vá ser capaz de a realizar sozinho. Mas se forem criados grupos de aprendizagem cooperativa, com crianças com diferentes níveis de aprendizagem, embora próximas na capacidade para a realização das tarefas, será mais fácil para cumprir com os objetivos da tarefa. Deste modo, para Vygotsky, o desenvolvimento consiste num processo de aprendizagem assente na interação social com outros mais experientes no uso de ferramentas intelectuais. Uma dessas ferramentas é a linguagem. Portanto, é no clima de comunicação verbal entre as crianças e os adultos, que podem ser ultrapassadas limitações e necessidades de forma cooperativa. A este respeito também o documento pedagógico orientador da EPE avança com o pressuposto de que “a interação com o adulto funciona como um “andaime” que lhe vai permitindo caminhar no seu percurso de aprendiz e de falante” (Silva et al, 2016, p.27), dando assistência ao aluno durante a realização de uma tarefa ou resolução de problemas, à medida que a criança avança na aprendizagem.

Atendendo a esta multiplicidade de perspetivas compreendemos, efetivamente, a natureza da linguagem escrita. No entanto, Martins e Niza (1998) levantam a seguinte

afirmação: “a maneira como a escrita tem sido entendida está relacionada com a forma como tem sido ensinada” (p.157). Neste sentido, as autoras identificam duas abordagens fundamentais ao ensino da escrita: a escrita como produto e a escrita como processo.

Por um lado, existem abordagens orientadas para o produto, cuja atenção é atribuída ao texto final e nas capacidades do aluno. Esta abordagem preconiza dois níveis da competência textual: um ensino centrado na gramática tradicional e nos aspetos formais do texto. Por outro, existem abordagens que valorizam a aquisição da escrita como processo, cujo pilares assentam em modelos de composição sociais e não lineares que perspetivam a atividade escrita como um processo cognitivo, constituído por diversos subprocessos, motivados por uma finalidade comunicativa (Lomas, 2003; Martín & Gallego, 2001; Martins & Niza, 1998, referenciados por Gomes, 2013) ou epistémica (Santana, 2007, referenciados por Gomes, 2013).

Na perspetiva de escrita como produto, as dimensões funcionais e comunicativas são esquecidas em favor da produção de textos artificiais e descontextualizados. O valor é atribuído à produção de textos tipicamente académicos de cariz funcional, na crença de que a produção destes mesmos habilitam o aluno para a produção de qualquer outra tipologia textual, transmitindo-se, desta forma, uma visão redutora da escrita.

Em relação à perspetiva de escrita como processo Santana (2007, citado por Gomes, 2013), refere que os primeiros investigadores desta abordagem criaram um conjunto de modelos classificados como lineares e não lineares. Os modelos lineares caracterizam-se pela “sequencialização uniforme, temporal e linear das operações cognitivas” (Rohman & Wleck, 1964; Britton et al, 1975; Murray, 1978; King, 1978; citados por Gomes, 2013). Pelo contrário, os modelos não lineares consideram a dimensão cognitiva e interior dos sujeitos como o fator que influencia a produção escrita.

Assim sendo, no modelo processual de escrita percebemos que a escrita envolve um conjunto de processos mentais contemplados em três domínios: o contexto de produção, a memória a longo prazo do escrevente e o próprio processo de escrita.

Em relação ao contexto de produção, pretende-se que as crianças e os alunos saibam o motivo/finalidade da escrita que se irá realizar; o assunto sobre o qual se pretende escrever e o tipo de destinatário para o qual o texto é dirigido.

No decorrer da escrita enaltece-se a memória a longo prazo do escrevente ao mobilizar conhecimentos que possui sobre o assunto e direcionar a sua escrita ao tipo de texto e destinatário definidos.

Ainda no decurso da escrita e considerando que esta é feita de subprocessos, o escrevente planifica a sua escrita, redige, revê e reformula/reescreve.

Estas fases associam-se à abordagem da escrita como processo defendida por Flower e Hayes (1981), presente na Figura 3.

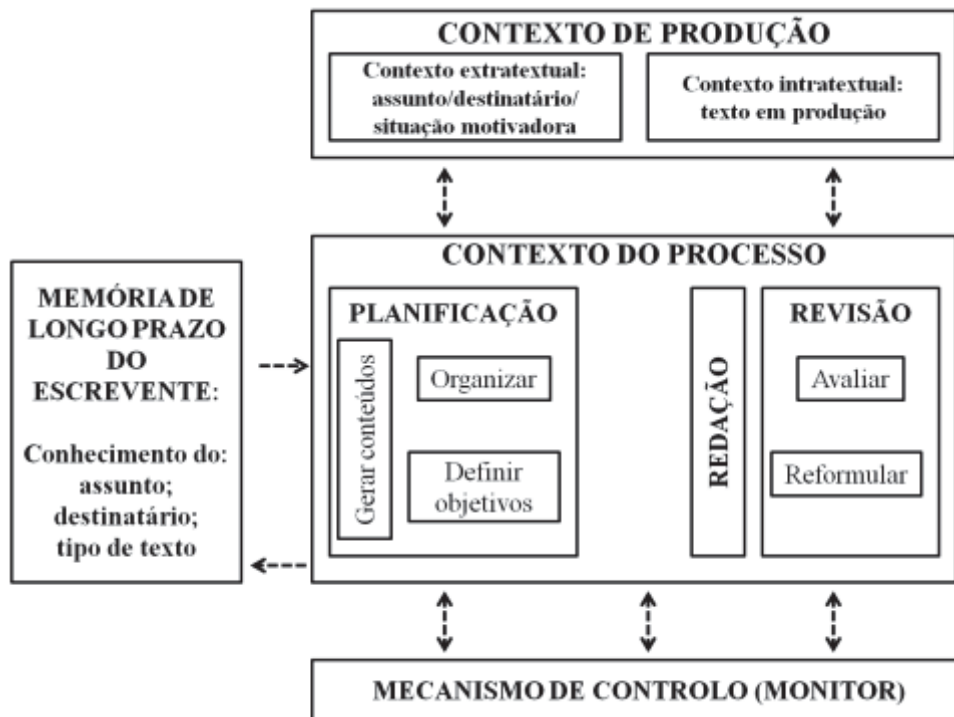


Figura 3. Modelo processual de escrita de Flower e Hayes (1981).

Nesse sentido, tanto na Educação Pré-escolar como no 1.º CEB, a aquisição da escrita deverá ser por processo, pois deve ser dado a entender às crianças que, quando se pretende escrever, é preciso pensar naquilo que se vai escrever, há que seguir um processo de modo a que a escrita faça sentido.

Atendendo à figura 2, a atividade de escrita deve começar pela planificação - “é neste subprocesso que a organização se torna útil, ao ajudar o escritor a dar significado estruturado, palpável, às suas ideias” (Flower & Hayes, 1981, p.372). Na EPE este subprocesso é composto pelo levantamento das ideias lançadas pelo grupo de crianças e posterior organização. No 1.º CEB o processo de planificação já é mais estruturado e organizado. A planificação poderá ser consultada e alvo de revisão durante os processos de escrita e de revisão.

A fase de redação ou escrita é o processo de transformação das ideias organizadas na fase anterior em linguagem visível (Flower & Hayes, 1981). Na EPE deverá ser

realizada, normalmente, pelo educador, contudo, isto não quer dizer que as crianças não tenham a oportunidade de a explorar com tentativas próprias de escrita dos textos, procedendo à: antecipação da escrita de determinadas palavras mais familiares; participação na discussão sobre a organização da informação no texto; escolha de vocabulário adequado aos sentidos que se pretende construir.

No 1.º CEB este subprocesso implica conciliar todas as exigências da escrita, como a sintaxe, o léxico e a morfologia da escrita das palavras.

A revisão ou reescrita é uma análise continuada do que está a ser escrito e do modo como está a ser escrito, recorrendo à leitura e releitura do texto em construção, e à reflexão sobre a avaliação do mesmo e poderá ocorrer durante e após o processo de redação. Na EPE este subprocesso deverá ocorrer durante o processo de redação com base nos diversos contributos das crianças, tendo sempre em atenção a possibilidade de se tirar, corrigir ou acrescentar elementos ao texto. No 1.º CEB a revisão é desencadeada por uma reflexão que leva a uma reavaliação da escrita ou dos próprios pensamentos de quem escreveu. Para que tal aconteça, o professor deverá proporcionar o contacto com diversos instrumentos que auxiliem e alertem os alunos para os aspetos a reformular, sendo esta revisão uma forma de estimular os alunos a aperfeiçoar o seu discurso.

Segundo Martins e Niza (1998), o interesse que a criança tem pela linguagem escrita depende da qualidade e da frequência com que é desenvolvida em atividades de leitura/escrita.

Assim, cabe ao educador criar um ambiente rico em experiências e suportes escritos, pois, como defendem Sim-Sim, Ramos e Santos (2006), tal só se torna possível, quando a criança inicia uma relação mais ou menos frequente com livros, jornais, lápis e cadernos.

Importa esclarecer que não é o ambiente que alfabetiza, nem tão pouco o facto de a criança estar exposta a mensagens escritas, é necessário criar um ambiente pensado para proporcionar inúmeras interações com a língua escrita, interações mediadas por pessoas capazes de ler e escrever. Subscrevendo esta premissa, as OCEPE (Silva et al, 2016) defendem que o educador deve criar um ambiente facilitador de uma familiarização com o código escrito, desde logo ao colocar a criança em contacto com os livros.

O contacto com os livros fomentam nas crianças o gosto pela aprendizagem da escrita, contribuindo, igualmente, para que as crianças adquiram o prazer pela leitura e desenvolvam a sensibilidade estética.

Segundo as OCEPE (Silva et al, 2016), o educador deverá criar oportunidades para que a criança possa ouvir ler em voz alta e veja escrever; criar momentos onde a criança escreva sem necessariamente copiar um modelo, onde a criança possa brincar com a linguagem descobrindo palavras, diferenças e semelhanças entre letras, sílabas e sons.

Estas intenções estão formuladas na alínea c do ponto II do anexo n.º 1 do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o qual refere que é função do educador “favorecer o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita, através de atividades de exploração de materiais escritos” (p.2).

No que se refere ao 1.º CEB e segundo o ponto III do anexo n.º 2 do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, cabe ao professor do 1.º CEB, no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa:

- a) promover a aprendizagem de competências de escrita e de leitura, mobilizando conhecimentos científicos acerca dos processos de produção e de compreensão de textos escritos e das suas relações com a comunicação oral;
- b) incentivar a produção de textos escritos e integra essa produção nas atividades de aprendizagem curricular, levando os alunos a mobilizar diversas estratégias para a aprendizagem da escrita, servindo-se de materiais e de suportes variados;
- d) incentivar os alunos a utilizar diversas experiências de aprendizagem e de desenvolvimento da leitura em variados tipos de textos e com diferentes finalidades.

Nesta ordem de ideias, a linguagem oral e escrita é tão necessária ao homem como a luz solar para as árvores, uma vez que o ser humano necessita, ao longo do seu crescimento, de dominar competências linguísticas que lhe confirmam o acesso ao conhecimento e à partilha de informação. Para tal, o educador e professor do 1.º CEB deverão dotar as crianças de competências comunicativas, orais ou escritas, diversificando as estratégias, auxiliando-se de diferentes recursos didáticos e, conseqüentemente, proporcionar aprendizagens ricas, significativas e estimulantes.

1.3. O contributo dos recursos didáticos para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita na infância

Desde tenra idade, as crianças sentem a necessidade de manipular objetos, pois é através desta interação que descobrem o mundo que as rodeia. Segundo Piaget (referenciado por Kamii, 1996), a experiência com os objetos é justamente um dos fatores responsáveis pela construção do conhecimento.

Sempre associamos aos bebés objetos como guizos, rocas e outros brinquedos, promotores do desenvolvimento sensório motor. À medida que a criança se desenvolve física e intelectualmente, a necessidade de explorar novos objetos, potenciadores de outras competências e aquisições também aumenta. A verdade é que o ato de experimentar, de manipular e de sentir assume uma grande importância para a descoberta da realidade pela criança e pelo aluno. Sobre este assunto, Ferreira (2007), reportando-se a Karling (1991), defende que “o material a ser aprendido será tanto mais significativo, quanto maior for a experiência do aluno, sua prontidão, seus interesses e necessidades” (p.18).

Ainda assim, o entendimento sobre o tipo de recursos didáticos a usar ou a eficácia da manipulação e exploração de recursos didáticos tem vindo a evoluir ao longo da história da educação. As constantes transformações sociais, culturais e tecnológicas exigem do ensino e do professor “práticas pedagógicas que venham atender às exigências da sociedade na produção de conhecimento” (Gubert & Machado, 2009, p.2). Neste sentido, o papel da criança/do aluno e do educador/do professor tem sido desafiado com o intuito de se ultrapassar a postura passiva do aluno e o papel transmissivo e expositivo do professor que considerava os recursos didáticos, para além dos livros, das sebatas e outros documentos informativos um elemento distrator e uma perda de tempo (Fiorentini & Miorim, s.d.), para se tornar o aluno num agente e o docente num articulador, pesquisador, observador, crítico, reflexivo capaz de se apropriar dos recursos didáticos para aprimorar a sua prática letiva, dado defender-se não “haver aprendido sem ação” (Fiorentini & Miorim, s.d., p.2).

Assim, a partir do séc. XVII, os recursos didáticos passaram a assumir um papel de destaque nas didáticas, por constituírem um “forte apelo à perceção visual e tátil” (Montessori, citada por Fiorentini & Miorim, s.d., p.2) e por serem considerados meios facilitadores do processo de ensino-aprendizagem (Correia, 1995).

Considerando tais premissas, o presente relatório pretende dar ênfase à utilização de recursos didáticos com a convicção de que despertam e prendem a atenção das crianças/dos alunos, facilitando a apreensão intuitiva e sugestiva de um tema de forma a tornar o ensino mais objetivo e concreto, próximo da realidade das crianças e porque “o [professor/ educador] deve alicerçar sempre o seu trabalho em bases conhecidas dos [alunos] tentando despertar o interesse e a curiosidade através do recurso a meios coerentes e que se integram com naturalidade no processo em curso” (Correia, 1995, p.3). Neste sentido, ao longo das práticas pedagógicas privilegiou-se a utilização de recursos didáticos diversificados para explorar as múltiplas temáticas e conteúdos/conceitos.

Na análise realizada à literatura da especialidade deparamo-nos com uma grande diversidade de designações/terminologias sobre aquilo que se entende por recursos didáticos. Assim, Nérici, s.d.; Sant’Anna e Menegolla, 1991; Karling, 1991 (citado por Ferreira 2007; Guislain, 1994; Zabalza, 1994; Correia, 1995; Zabala, 1998; Graells, 2000; Borrás, 2001; Martínez-Figueira, Raposo-Rivas & Añel-Cabanelas, 2012; Souza, 2007; Castoldi & Polinarski, 2009) consideram as designações “recursos”, “materiais”, “instrumentos”, “meios”, “técnicas”, “operador” ou “suportes” combinadas com designações como “didáticos”, “pedagógicos”, “educativos”, “de ensino”, “instrucionais” ou “curriculares” Ao longo deste relatório, adotamos a designação recursos didáticos.

Assim, numa ótica que tende a enaltecer a importância dos recursos didáticos para a melhoria do ensino e da aprendizagem, Joullié e Mafra (1977, p.190) referem que recurso didático é "qualquer recurso físico utilizado pelo professor com o fim de auxiliar o processo de ensino – aprendizagem". Na mesma linha de pensamento, Borrás (2001) afirma que “o material didático é todo o instrumento, objecto ou recurso que intervém de maneira directa ou indirecta no processo educativo” (p.290).

Tanto Correia (1995) como Zabalza (1998) acrescentam ao entendimento dos autores citados anteriormente que "um recurso didático é todo o material utilizado no processo de ensino/aprendizagem com o objetivo de o tornar mais rápido e eficaz" (Correia, 1995, p.9) e que os recursos didáticos são meios “que ajudam os professores a responder aos problemas concretos que as diferentes fases dos processos de planeamento, execução e avaliação lhes apresenta" (Zabalza, 1998, p.168).

Sobre este assunto, autores como Nérici (s.d.), Correia (1995), Borrás (2001), Costoldi e Polinarski (2009) e Sant’Anna Menegolla (1991) enaltecem o contributo que

os recursos didáticos dão para a captação do interesse do aluno e para o enriquecimento das suas aprendizagens. Também Gimeno (citado por Borrás, 2001) enfatiza o facto de os materiais pedagógicos permitirem a manipulação, a observação e/ou a leitura, proporcionando aos alunos a “oportunidade de aprender” (p.291).

Considerando a multiplicidade de recursos didáticos existentes, Graells (2000) organiza-os em três tipos, como pudemos ver na Figura 4. Recuperamos esta tipologia mais à frente na análise dos recursos didáticos usados no âmbito das nossas práticas educativas.

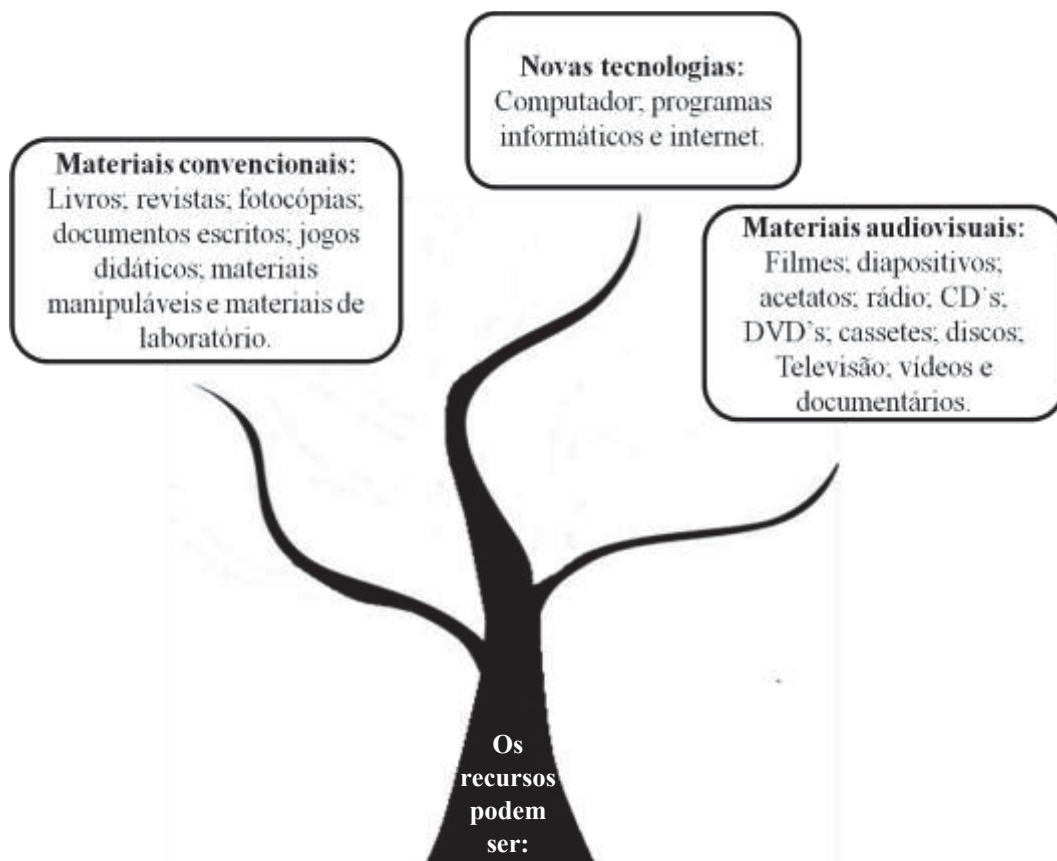


Figura 4. Tipos de recursos didáticos (adaptado de Graells, 2000)

Ainda neste cenário concetual e de acordo com a biografia da especialidade, a utilização de recursos didáticos possui um vasto conjunto de finalidades ou funções (Nérici, s.d.; Correia, 1995; Zabalza, 1998; Graells, 2000, Borrás, 2001), especificamente:

- a) facilitar ou melhorar as atividades educativas e tornar o processo de ensino-aprendizagem mais rápido e eficaz;

- b) fornecer/ divulgar informação de forma apelativa, melhorar a retenção da imagem visual e da informação;
- c) despertar o interesse, manter a atenção dos alunos e motivar para a aprendizagem;
- d) favorecer a observação e a experimentação;
- e) facilitar a concretização de realidades abstratas, ajudando a formar imagens corretas e conceitos exatos (assuntos de difícil observação);
- f) ilustrar e exemplificar/ simular, melhorando a compreensão das relações das partes com o todo e favorecendo aprendizagens integradas;
- g) criar oportunidades de melhor análise e interpretação;
- h) criar ambientes propícios à criatividade e à expressão;
- i) desenvolver e fortalecer o espírito crítico;
- j) avaliar conhecimentos e capacidades.

Todavia, a concretização destes propósitos, em qualquer uma das vertentes acima referida, não constitui um dado adquirido. Graells (2000) e Correia (1995) evidenciam que a utilização de recursos didáticos, independentemente do seu tipo/ natureza, quando pensada de forma intencional, planificada, refletida, explorada e adequada às características dos alunos, constitui numa mais-valia para o sucesso das aprendizagens dos alunos.

Em bom rigor, Zabalza (1994, 1998), Souza (2007) e Silva (2013) defendem que a utilização dos recursos deve ser pensada e planeada, devendo o docente conhecer muito bem o material e saber aplicá-lo pedagogicamente. Neste enquadramento, Correia (1995) formula um quadro de referência para assegurar a qualidade dos recursos didáticos, assinalando um vasto conjunto de características a considerar no momento da sua idealização, realização/construção e utilização/exploração (Quadro 1).

Quadro 1

Características dos recursos didáticos eficazes (elaborado a partir de Correia 1995, pp.8-9)

Características dos Recursos Didáticos	
Exatidão	representar os conteúdos corretamente e com rigor.
Atualidade	ter em conta as características do presente ou então, se necessário, retratar a época que o recurso pretende transmitir.
Qualidade	melhorar a aquisição de conhecimentos, atitudes e valores.
Finalidade	estar em consonância com os objetivos pretendidos para a aula
Utilidade	ser útil aos alunos e professores.
Adequação	estar ao nível da cognitivo dos alunos.
Simplicidade	ser simples com o intuito de facilitar a apreensão dos conceitos/conteúdos, ou seja, se o recurso for complicado poderá por em causa a eficiência da atividade.
Aplicabilidade	ser aplicado tendo em conta o momento que o professor considere mais adequado, pois este será um fator de sucesso.
Interesse	ser capaz de despertar o interesse nos alunos a quem se destina.
Compreensão	ser de fácil perceção, não dando possibilidades de criar a dúvida e a confusão nos alunos.
Apresentação	obedecer a princípios de perceção e de estética.

Apresentados os critérios norteadores para a criação de um recurso, importa considerar que qualquer recurso a ser utilizado em sala de aula exige pela parte do educador/professor um conhecimento consistente sobre os conteúdos/temáticas a explorar; sobre as características das crianças e sobre a organização do meio/ambiente educativo (gestão do espaço, tempo e relação/interação pedagógica) para assim poder apoiar as crianças na exploração de cada recurso de forma adequada e significativa, sendo que o seu uso excessivo ou mal preparado poderá tornar-se cansativo e conseqüentemente desmotivador (Correia, 1995). Vai mais longe Zabalza (1994) quando afirma que mais do que levar recursos “sofisticados” para a sala de aula, importa integrá-los no próprio currículo, considerando o contexto e a realidade de cada escola (p.182).

Importa, pois, que o “o professor deve ter formação e competência para utilizar os recursos didáticos que estão a seu alcance e muita criatividade” (Souza, 2007, p.111).

Deste modo, é fulcral que o educador/professor assuma o papel de permanente criador de recursos didáticos para, “com a utilização de recursos didático-pedagógicos, (...) preencher as lacunas que o ensino tradicional geralmente deixa e, com isso, além de

expor o conteúdo de uma forma diferenciada, fazer dos alunos participantes do processo de aprendizagem” (Castoldi & Polinarski, 2009, p.685).

Nesta ordem de ideias, cabe ao educador/professor analisar os contextos, conhecer e explorar os conhecimentos prévios das crianças, incluir as mesmas na seleção e construção dos recursos, fomentando o interesse, a descoberta e a experimentação tão fundamentais para a construção de aprendizagens significativas e conseqüentemente para a compreensão do mundo que as rodeia (Ausubel, Novak & Haneasian, 1980; Valadares & Moreira, 2009).

Uma vez ensaiada uma clarificação dos tipos de recursos e critérios a considerar nas suas construções, é chegado o momento de analisar a pertinência da utilização de recursos didáticos na aprendizagem do oral e do escrito na EPE e no 1.º CEB.

Efetivamente, segundo Souza (2007), a exploração de recursos didáticos permite exercitar competências da língua de uma forma lúdica e dinâmica. No entender de Henriques (2001, referenciado por Costa, 2014), “a atividade lúdica é o melhor suporte para a aprendizagem” (p.80). Associado à ludicidade está o jogo. Considerado uma “ferramenta educacional” e “o mais forte meio de processar educação” (Sousa, 2003, p.143), o jogo permite à criança “pensar e interrogar-se sobre os fenómenos da vida humana e do funcionamento da natureza” (Condessa, 2009, p.28). Assim, importa realçar o papel dos jogos pedagógicos (incluindo os tecnológicos), como um recurso que o educador/professor deve ter na sala. Para que tal aconteça há que ter em atenção alguns requisitos, isto é, a sua existência deve pautar-se por uma apresentação, sugestiva, criativa e instrutiva, com a indicação do ano de escolaridade e os objetivos pretendidos deverá ainda ser adequada à faixa etária e à autonomia das crianças. É evidente, como em qualquer recurso que o jogo seja resistente ao desgaste, de fácil arrumação e manuseamento. Nunca deverá faltar na caixa de um jogo as regras do mesmo: número de participantes, procedimentos de jogo, pontuação, utilizações alternativas do mesmo, entre outros aspetos considerados relevantes para cada jogo em concreto (Alonso, Sousa, Gonçalves, Medeiros & Carvalhinho, 2011).

Em particular na EPE, é de extrema relevância brincar ao “faz de conta” ou o jogo simbólico, considerados uma forma de jogo dramático, que constitui uma importante estratégia para o desenvolvimento da comunicação verbal ou não verbal, na medida em que a criança “assume o papel de outras pessoas, animais ou máquinas ou o vive através de um objeto (...) para representar situações “reais” ou imaginárias, e exprimir as suas ideias e sentimentos” (Silva et al, 2016, p.52). Deste modo, a disponibilização de

recursos como: fantoches e marionetas facilita, através de “um outro” a expressão e a comunicação verbal e não verbal. Podem ainda ser utilizados outros recursos, tais como: o teatro de sombras (projetar o corpo, as mãos ou silhuetas); o teatro de papel (cartões ou rolos com ilustrações como suporte para contar histórias); o teatro de objetos (utilização de objetos da vida corrente, com um simbolismo diferente da sua função habitual). Estes recursos e técnicas, que as crianças poderão utilizar em jogos dramáticos da sua iniciativa, podem de igual modo ser usados para a criação conjunta com o apoio do educador de pequenos diálogos, histórias, etc.

Neste enquadramento, emergem em ambos os contextos as histórias, os livros e a biblioteca como recursos para o desenvolvimento de hábitos de leitura e do gosto pela leitura e pela escrita (Silva et al, 2016). A leitura de contos, realizada pelo educador/professor, ajuda a criança a interessar-se pela leitura, desenvolve o vocabulário, mas acima de tudo estimula o gosto pela linguagem escrita (Rog, 2001).

Então, na EPE, antes da leitura de uma narrativa a criança deve antecipar o tema, o conteúdo do texto, a partir da observação e análise dos aspetos físicos exteriores (capa, contracapa, lombada, título, ilustrações, etc.) e da organização e ilustrações do livro. A leitura do mesmo deverá ser realizada com a entoação e a ênfase adequadas aos textos, apoiando a compreensão do texto nas ilustrações e parando sempre que for pertinente para esclarecer dúvidas e suscitar comentários. No final da leitura é fundamental dialogar sobre a história, elencando aspetos como a sequência lógica e temporal dos acontecimentos, de modo a verificar a compreensão das crianças. A compreensão das mesmas poderá passar pela manipulação de cartões interativos com imagens, expressões do texto e excertos, conforme as necessidades de cada criança (Rog, 2001). De acordo com o mesmo autor, os cartões interativos, no caso de incluírem imagens, estas deverão ser perceptíveis e coloridas, no caso de possuírem texto, este deverá ter um tamanho de letra aceitável e legível, permitindo aos alunos manipularem elementos do texto e desenvolverem a compreensão escrita (Rog, 2001). Este é um dos momentos em que, durante a reorganização da história, se pode explorar regras de participação das crianças no discurso.

Para além das estratégias referidas as crianças poderão ler histórias com o recurso ao *big book*. O recurso ao *big book* deverá acontecer em histórias relativamente pequenas, pois pretende-se que cada página possua poucas linhas, pouco texto e letras em tamanho grande. Como forma de reutilizar o recurso, o texto poderá estar preso ao *big book*, com qualquer substância exceto cola (Rog, 2001).

Outro recurso que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento da oralidade, quer na EPE, quer no 1.º CEB, são as canções, uma vez que trabalhar as letras das canções, tirando partido das rimas que as compõem, relaciona a música com o desenvolvimento da linguagem, pois tal passa por compreender o sentido do que se diz e apreciar as suas sonoridades, regularidades e irregularidades (Silva et al, 2016). Para além das rimas, as lengalengas, trava-línguas, adivinhas e a poesia, também constituem meios de descoberta e de tomada de consciência da língua. A acompanhar todas estas abordagens lúdicas à língua, podem ser realizados cartazes, transparências ou cartões com texto e imagem. Segundo Costa (s.d.), referido por Nérici (1966), os cartazes devem atrair a atenção dos alunos, com cores adequadas ao conteúdo da mensagem; por sua vez, esta deve ser apresentada de forma clara, sucinta e concreta, de modo a facilitar a compreensão. Isto significa que a escolha e disposição dos elementos (textos e imagens) deve ser pensada e estruturada, seguindo as características dos materiais eficazes (Nérici, 1966).

Tanto na EPE como no 1.º CEB poderão ser utilizados recursos audiovisuais como filmes, vídeos, apresentações em diapositivos, gravações, e recursos não projetáveis, como jogos de construção, fichas de trabalho, jogos pedagógicos (incluindo jogos tecnológicos), entre outros, na medida em que as crianças, através da exploração e manipulação dos recursos poderão tecer comentários e opiniões críticas acerca do mesmo. Por sua vez, a utilização de recursos didáticos para o desenvolvimento de experiências de aprendizagem coletivas como discussões, debates, apresentação de opiniões, exposições, por parte dos alunos, poderá ter grande potencialidade no que respeita à aquisição de competências nos domínios da oralidade e da escrita.

Por conseguinte, a aprendizagem da oralidade, da leitura e da escrita requer, por parte do educador e professor um trabalho sistemático tanto na EPE, como no 1.ºCEB, evidentemente, adaptada a cada nível educativo e à realidade que cada grupo ou turma apresenta. Desta forma, a formação inicial de professores em didática é muito benéfica, porque orienta o professor em saber como ensinar e como aprender (Karling, 1991 referido por Ferreira, 2007). O educador/professor deve ter em conta que “não são actividades soltas que vão determinar a diferença na pedagogia da escrita do ensino básico, mas estratégias inseridas em blocos mais latos, em lógicas de acção totais, ancoradas em determinados princípios e em determinada ordem didáctica” (Pereira, 2003, s.p).

Em consequência desta realidade reúne-se um natural conjunto de razões que permitem assumir que a construção e a utilização intencional de recursos didáticos assume um papel determinante e significativo para a construção de experiências de aprendizagem enriquecedoras, significativas e diferenciadas não somente na área da Expressão e Comunicação e na disciplina de Língua Portuguesa, possibilitando um trabalho transversal a diferentes áreas curriculares, centrado nas características, interesses e necessidades da criança. Por isso, propomo-nos aprofundar o contributo dos recursos didáticos para a aprendizagem do oral e do escrito nos capítulos que se referem ao Estágio pedagógico na EPE e ao Estágio pedagógico no 1.º CEB.

Considerando o que foi explanado até este momento, importa agora pensar o perfil, os conhecimentos e competências que o educador e o professor do 1.º Ciclo, deverão ter para promover a língua na ótica defendida atrás, partindo da nossa experiência.

1.4. Ser educador e professor: um olhar sobre a formação inicial dos professores e sobre os perfis de desempenho profissional docente

Evidentemente não existe fórmula concreta para se ser educador e professor. Uma possível fórmula poderá encontrar-se na palavra “formação” que acompanha qualquer profissional ao longo de toda a sua carreira. Neste sentido, e especificamente na profissão docente, devemos encarar a formação inicial como uma etapa fundamental, pois é ela que proporciona aos futuros educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino “a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequada ao exercício da função” (alínea a, Artigo. 33.º da Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto). Todas as experiências e aprendizagens vivenciadas na formação contínua deverão complementar e atualizar a formação inicial, numa perspetiva de educação permanente (alínea b do artigo 33.º da Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto). Neste sentido, como defendem Pacheco e Flores (1999), a formação inicial não deverá ser dissociada da formação contínua, dado que ambas fazem parte de um mesmo processo que acompanha o professor ao longo de todo o seu percurso profissional.

De acordo com Nóvoa (1989, p.15), a formação inicial ocorre em instituições de ensino superior constituídas por licenciaturas e mestrados integrados ou complementares, que “ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de

saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum”. Nesta ordem de ideias, importa particularizar que no nosso caso a formação inicial foi composta por uma licenciatura de três anos, que consistiu maioritariamente em aulas teóricas e teórico/práticas, e breves intervenções em ambiente escolar. As áreas contidas nos anos de formação abrangeram todas as áreas do conhecimento, desde o Português, a Matemática, as Ciências Sociais, da Terra e da Vida, até às Expressões Artísticas, sem descuidar a área cultural, social e ética que foi igualmente assegurada em diversas unidades curriculares. À licenciatura seguiu-se o mestrado integrado de dois anos, no qual se incluem os dois estágios pedagógicos a que nos reportamos neste relatório, obedecendo assim aos critérios estabelecidos pelas alíneas a) e b), do artigo 11.º, do Decreto-lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

1.4.1. O nosso estágio: uma etapa fundamental de formação e desenvolvimento profissional

Pacheco e Flores (1999) alertam para o facto de que “aprender a ensinar é um processo que resulta da articulação entre teoria e prática, mas fortemente dependente de um contexto prático” (p.47). Na mesma linha, Formosinho (2009, pp.111-112) destaca que “a formação prática é a pedra de toque de qualquer formação profissional (...)”, reforçando que “o estágio não é apenas um processo de formação, mas também um processo de avaliação de aprendizagens actuais e de avaliação de potencialidades dos futuros profissionais”.

O estágio pedagógico pode ser definido como “o momento 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” (Gomes & Medeiros, 2005, p.21). De igual modo, as unidades curriculares Estágio pedagógico I e Estágio pedagógico II representaram para nós oportunidades de formação pessoal, social e profissional, oferecendo múltiplos contextos de ação, intervenção, participação e aprendizagem.

As OCEPE apontam para que a ação educativa assente no “observar”, no “registar”, no “documentar”, no “planear”, no “agir” e no “avaliar”, estas ações “[desenvolvem-se] em ciclos sucessivos e interativos, integrados num ciclo anual” (Silva et al, 2016, p.13). Da mesma forma, o perfil específico de desempenho

profissional do educador de infância (anexo n.º 1 ao Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto), esclarece-se que o docente deverá conceber e desenvolver o currículo atendendo à “planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, [visando] a construção de aprendizagens” (n.º 1 do ponto II do n.º 1 àquele decreto). Acresce que, no entender de Trindade (2002, p.48), a “intervenção educativa nas escolas terá de ser implementada (...), mais como um projecto a desenvolver do que como um programa a cumprir”.

Neste sentido, a nossa ação em contexto de estágio assentou num conjunto de dinâmicas de trabalho que se revelaram fundamentais, designadamente: a elaboração do Projeto Formativo Individual (PFI), elemento estruturante e orientador da nossa ação; a observação, instrumento imprescindível, antes, durante e após a prática; a planificação, como processo de preparação para a intervenção e reflexo da análise e reflexão sobre a ação; a avaliação como elemento de apreciação do trabalho desenvolvido e em curso; e a reflexão como componente basilar para a melhoria contínua da nossa ação.

Sendo a observação direta considerada por Quivy e Campenhoudt (1992, p.197) o único método de investigação social que “capta os comportamentos no momento em que eles se produzem (...) sem a mediação de um documento ou de um testemunho que pudemos compreender a criança no seu contexto” permite, de acordo com Estrela (1994), caracterizar o contexto educativo ao qual o professor terá de dar resposta em cada momento, constituindo, na perspetiva de Formosinho (2009, p.104), uma “passagem gradual dos contextos para a sala de aula e da observação para o desempenho”.

Neste sentido, no âmbito dos nossos Estágios pedagógicos foi importante observar todo o contexto educativo externo e interno à escola para ajustar a nossa intervenção ao contexto envolvente, à cultura e recursos da escola e às características da cada criança. De igual modo, se revelou essencial uma observação inicial às práticas da Educadora/Professora cooperante, para podermos “desenhar” intervenções que dariam continuidade ao trabalho desenvolvido pela mesma até então ao mesmo tempo que denotavam a compreensão de aspetos a alterar/reforçar na intervenção pedagógica.

Neste enquadramento, a planificação (o “planeamento”) resulta da análise dos registos elaborados aquando da observação e da reflexão sobre as intenções e formas de adequar ao grupo de crianças, surgindo como uma representação do que se pretende levar a cabo, como e porquê (Silva et al, 2016). Nesta sequência, salienta-se a interligação da planificação com os processos de observação, de avaliação da evolução

dos contextos e de “(...) reflexão sobre os passos a dar, [a] previsão dos seus efeitos e [a] organização funcional de todo o processo como um conjunto integrado” (Zabalza, 1994, p.25).

De acordo com Borrás (2001, p.278), a planificação deve incluir o tema principal e os conteúdos; os objectivos didácticos; as estratégias metodológicas e as diferentes actividades; os recursos (...) utilizados pelo professor e pelo aluno; o estabelecimento da dinâmica do grupo; os critérios adoptados e os momentos de avaliação”.

Os Estágios pedagógicos I e II, que se nortearam também pelos documentos orientadores da prática educativa: as OCEPE e os Programas e as Metas Curriculares relativos às diversas áreas curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No que concerne à intervenção, que consiste em colocar em prática tudo o que está idealizado, e tendo em conta os contextos em que a prática se desenvolveu, estruturamos uma ação “ética e socialmente situada” (n.º 1 do ponto II do Anexo ao Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto), com critérios de rigor científico e metodológico, com o propósito de promover aprendizagens curriculares significativas, integradoras e diferenciadas, na articulação de saberes específicos, transversais e multidisciplinares, que possibilitassem ao aluno os meios necessários à construção de um “sujeito ético, capaz de, responsabilmente, se integrar e reconhecer no todo social” (Santos, 2007, p.30).

No entanto, planear não é somente antever um conjunto de propostas, pretende-se, pois, que o planeamento das situações educativas seja um processo em que o educador encoraja e incentiva as crianças a sugerir e a participar ativamente no seu processo de aprendizagem, auscultando os seus interesses, dificuldades e anseios. Ao fazê-lo, o educador remete para o sujeito, neste caso, a criança, o papel de construir o seu próprio conhecimento e gerir o processo de construção desse mesmo conhecimento, levando a que experiências de aprendizagem encerrem em si um grande potencial de construção de significado pela criança.

Nesta ordem de ideias, para assegurar a qualidade do processo de ensino aprendizagem, tivemos em conta não só a gestão das aprendizagens e a relação ética e pedagógica junto das crianças/alunos, como a integração de todas as áreas do saber e da comunidade educativa e extra-escolar.

Ambos os propósitos estão formulados no perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, expresso no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, nomeadamente nas dimensões profissionais

“social e ética”, “de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem” e “de participação na escola e de relação com a comunidade” (ponto II, III e IV do Anexo àquele decreto-lei).

A partir da análise do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, percebemos também que o educador/professor deverá assumir a escola e a comunidade como espaços inclusivos e de intervenção social. A este propósito, Formosinho (2009) defende que o docente deve ser um elemento ativo e participativo nas questões escolares, um participante na comunidade, fazendo por conhecer o meio social e cultural dos seus alunos. Sustentam a mesma ideia as OCEPE (Silva et al, 2016, p. 10), ao argumentarem ser

fundamental que o estabelecimento educativo adote uma perspetiva inclusiva, garantindo que: todos (crianças, pais/famílias e profissionais) se sintam acolhidos e respeitados; haja um trabalho colaborativo entre profissionais; pais/famílias sejam considerados como parceiros; exista uma ligação próxima com a comunidade e uma rentabilização dos seus recursos.

Tendo em consideração tais pressupostos, incluímos os pais e a comunidade extra-escolar em diversas iniciativas. Na Educação Pré-escolar, no âmbito das comemorações do Pão por Deus, convidamos a avó de uma criança para partilhar com o grupo as vivências que guardava desta tradição e uma receita de bolachas para confecionarmos e oferecermos aos idosos do Centro Cultural e Social da Casa do Povo da freguesia. Recebemos também os técnicos da Ciência Divertida, no âmbito da temática dos 5 sentidos. Também foi nossa intenção mobilizar toda a escola para realizar um musical de Natal a ser apresentado aos pais, no entanto, não foi possível realizarmos esta iniciativa, pois as instalações da escola não suportavam o número avultado de pessoas que poderia comparecer nesta apresentação.

Também no 1.º CEB levámos a cabo diversas iniciativas, tais como: a participação dos pais na realização de pesquisas sobre diversas temáticas (animais, plantas e estações do ano) e na leitura de histórias com o projeto “Livros viajantes”; o “Chá com as mães”, iniciativa alusiva às comemorações do dia da mãe, na qual as mães, familiares e outros elementos da comunidade puderam tomar um lanche com os seus educandos e visitar os espaços educativos e as exposições realizadas pelos alunos; a marcha “A nossa escola sai à rua”, na qual a comunidade educativa (alunos, assistentes operacionais e outros docentes) participou através da confeção do vestuário e nos ensaios e a comunidade extra-escolar apreciou os alunos a marchar pelas ruas da

freguesia contactando com a comunidade. Esta iniciativa foi divulgada pelos meios de Comunicação Social.

No que respeita à integração do currículo, promovemo-la ao dinamizar experiências de aprendizagem que mobilizavam mais do que uma área curricular, perspetivando-se um processo educativo articulado e integrado na realidade dos alunos, que utiliza materiais estimulantes e diversificados, com vista a proporcionar às crianças “experiências educativas integradas” (alínea a do n.º 1 do ponto II do anexo n.º 1 ao Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Neste sentido, realizámos em ambas as práticas educativas, experiências de aprendizagem que valorizaram os conhecimentos prévios das crianças para melhor organizar situações de aprendizagem, promovendo “integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais” (alínea b do n.º 2 do ponto II do anexo n.º 2 ao Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

A tudo isto acresce que o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, reforça o papel do educador/professor na promoção intencional de competências transversais associadas à “aprendizagem sistemática dos processos de trabalho intelectual e das formas de o organizar e comunicar” (alínea f do n.º 1 do ponto III do Anexo). Neste sentido vem a problemática do nosso relatório, foco particular da nossa ação, que assentou no desenvolvimento de experiências de aprendizagem que permitiram trabalhar na íntegra os diferentes domínios da Língua, numa perspetiva integradora e internacional, evidenciando a língua como veículo de comunicação, transversal a qualquer área do saber.

Em todo este processo o questionamento sobre a adequação e a relevância da nossa ação e as oportunidades para a melhorar foram uma constante, buscando uma avaliação continuada da nossa ação. Neste sentido, ao longo dos Estágios pedagógicos I e II a avaliação da aprendizagem das crianças foi colocada “ao serviço da clarificação do acto pedagógico e dos processos de pensamento de quem aprende” (Serpa, 2010, p.15). Para o efeito, recorremos a i) grelhas de avaliação, construídas com base nas OCEPE (Silva et al, 2016) no caso da Educação Pré-Escolar e nas metas curriculares no caso do 1.º Ciclo do Ensino Básico; ii) e à observação direta de desempenhos e do diálogo entre aprendentes e destes com o educador/professor; e iii) a análise de produções das crianças, dados que constituíram a base da análise que realizamos neste relatório.

Através dos dados recolhidos, tomamos consciência do desempenho das crianças e, conseqüentemente, da eficácia das nossas ações. Aqueles foram permitindo orientar as nossas decisões ao longo do processo educativo, reajustando e adaptando as nossas metodologias e estratégias para assegurar uma melhoria constante da nossa ação pedagógica. Neste sentido, os processos de avaliação adotados assumiram, essencialmente, uma lógica formativa, lógica que Serpa (2010, p.24) reconhece constituir uma “viragem nas finalidades da educação e objetivos do ensino, no sentido de se concretizar o ideal de escola democrática”.

Ao assumirmos a avaliação como elemento estratégico de planificação e ajustamento da nossa ação ao longo dos dois estágios, assumimos ao longo do processo uma postura analítica, reflexiva e investigativa, que Roldão (1999) considera fundamental para a adequação e melhoria da ação docente. Antes da ação, refletimos sobre “o que” fazer e “como” fazê-lo. Durante a mesma, consideramos o rumo da nossa atuação, de forma a melhor conduzir os processos. Após a ação, perspetivamos a melhoria das nossas ações futuras, pois, como afirma Perrenoud (2002, p.36), a “reflexão após a ação pode (...) capitalizar experiência, ou até mesmo transformá-la em saberes capazes de serem retomados em outras circunstâncias”.

1.4.2. O nosso estágio: um percurso de reflexão-investigação

A atitude reflexivo-investigativa que assumimos ao longo deste relatório foi suportada nos propósitos da metodologia de natureza qualitativa. No entender de Moreira (2007, p. 49) a abordagem qualitativa é “uma descoberta (captação e reconstrução) de significados”, a partir de “descrições em profundidade, reduzindo a análise a âmbitos limitados de experiência, através da imersão nos contextos em que ocorre” (Moreira, 2007, pp. 49-50). A adoção de uma metodologia qualitativa partiu, assim, da necessidade de se compreender a problemática em análise considerando interpretações contextualizadas das vivências educativas “no seu próprio quadro natural” (idem), sem que haja distorção ou controlo padronizado da realidade estudada.

Como qualquer método de investigação, a aplicação de uma metodologia de índole qualitativa, apresenta vantagens e desvantagens. Por um lado, esta metodologia permite uma maior liberdade no que respeita à recolha de informação, uma vez que é possível reunir um conjunto de evidências em diversos formatos, e analisá-las em momentos que consideremos mais oportunos sem restrições impostas por parâmetros

avaliativos que tenham de ser comparados rigorosamente. Por outro lado, a metodologia qualitativa, pelo facto de se basear na sua maioria em interpretações do próprio investigador, constitui uma desvantagem, pois tais conclusões pessoais poderão ser comprometidas por conceitos pré-concebidos perante o meio, a escola e os alunos, que procuraremos controlar ao longo deste relatório.

Atendendo aos objetivos do nosso relatório, recolhemos dados de natureza qualitativa nos momentos de estágio na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB. Assim sendo, recorreremos à observação direta e participante, na medida em que foram desempenhadas pelo estagiário as funções de educador e professor. Além disso, recorreremos a registos num diário, ao registo de evidências (fotográficas, vídeo, áudio), a registos documentais (guiões de recursos didáticos e registo das opiniões das crianças acerca da preferência e exploração dos recursos didáticos), bem como à análise documental de trabalhos realizados pelas crianças, de atas de reuniões de pré e pós-observação e de reflexões pessoais sobre as práticas.

No diário procurámos narrar situações pedagógicas observadas/vividas. Tal prática permitiu-nos expressar a interpretação que fizemos da nossa própria atuação e a perspetiva pessoal com que a encaramos (Zabalza, 1994), bem como as nossas “leituras” dos aconselhamentos da educadora e da professora cooperantes, supervisores da universidade e colegas de estágio.

Para registar e ilustrar as experiências de aprendizagem promovidas e dinamizadas usámos a fotografia e os registos vídeo e áudio, que, de acordo com (Bogdan & Biklen, 1994, p.183), nos dão “fortes dados descritivos [sendo] muitas vezes utilizados para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente”.

Considerando que “a análise documental de ficheiros e registos educacionais pode revelar-se uma fonte de dados extremamente importante” (Jonhson, 1984, citado por Bell, 1997, p.90) analisámos guiões com os objetivos e instruções de uso dos recursos didáticos construídos por nós e explorados com as crianças, bem como registos escritos periódicos das representações das crianças acerca da exploração de determinado recurso e das aprendizagens realizadas a partir daquele. Esta última estratégia permitiu não apenas recolher dados sobre as experiências de aprendizagem promovidas como contribuir para o desenvolvimento da linguagem verbal das crianças e o seu pensamento crítico.

Procurando sistematizar a nossa análise e minimizar a subjetividade da mesma, no tratamento dos dados optámos pela análise do conteúdo categorial ou temática, “uma técnica sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo, baseada em regras explícitas de codificação” (Stemler 2001, citado por Esteves, 2006, p.107). Esta técnica permitiu-nos condensar os dados, categorizando e uniformizando-os de forma a tornar mais acessível a análise das respostas e suas interpretações. Alguns dos resultados foram ainda quantificados e traduzidos em gráficos ajudando-nos a responder aos objetivos da investigação. Bardin (1995) refere ainda que a análise supracitada “é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples” (p.153).

O sistema de categorias, construído segundo os moldes preconizados por Bardin (1995), reúne os três domínios verbais – a oralidade, a escrita e a leitura – uma vez que procuramos compreender a utilização da Língua segundo uma perspetiva comunicativa; as atitudes e o interesse na manipulação de recursos didáticos com o intuito de compreender a relevância que a utilização dos mesmos têm para a aprendizagem da língua e as experiências de aprendizagem que foram destacadas nos Anexos (C e K), a fim de compreender a eficácia das mesmas para o cumprimento dos objetivos delineados neste relatório.

No sistema de categorias incluímos uma única dimensão “experiências de aprendizagem promotoras de competências comunicacionais orais e escritas”. No âmbito desta dimensão considerámos duas categorias: “competências comunicacionais” e “interação com os recursos didáticos”, categorias estas que, por sua vez, se desdobraram em cinco subcategorias: três relativas aos três domínios da língua e duas relacionadas com o interesse e atitudes na manipulação dos recursos didáticos, cada qual com os seus respetivos indicadores. Importa referir que os indicadores variam entre os contextos considerando as especificidades de cada nível educativo (Anexo A). As unidades de registo que sustentam a nossa análise dizem respeito a situações registadas em ambas as práticas pedagógicas, através dos diários de bordo e dos registos áudio e fotográfico.

Por último, importa salientar que ao longo do processo reflexivo-investigativo procurámos acautelar questões éticas, garantido a confidencialidade, o anonimato e o consentimento informado de todos os participantes neste processo. Para o efeito, obtivemos a autorização prévia dos encarregados de educação para a recolha de imagens das crianças, garantindo o acesso em exclusivo aos registos vídeo e áudio, o uso

critérios desses registos exclusivamente para efeitos da investigação e de divulgação científica e pedagógica, o anonimato das crianças, quer omitindo os seus rostos das imagens a incluir neste relatório, quer usando códigos e pseudónimos para nos referirmos a elas ou na transcrição dos seus diálogos e intervenções. Também omitimos a identificação das escolas, orientadores e outros intervenientes no processo pedagógico e de investigação.

A prática reflexiva e investigativa que adotámos ao longo dos nossos estágios ajudar-nos-ão, de acordo com Korthagen (2009, p.57), a desenvolver a nossa “capacidade para uma aprendizagem ao longo da vida”, uma premissa evidenciadas no perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (ponto V do Anexo ao Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Porque “o professor não é um produto acabado, mas alguém que está em contínua formação num processo permanente de desenvolvimento profissional” (Pacheco & Flores, 1999, p.151), uma formação que deve assentar nas diversas dinâmicas de trabalho que adotámos ao longo dos estágios (observação, planificação/intervenção, avaliação, reflexão) visando sempre a melhoria das aprendizagens das crianças, bem como a qualidade do sistema de ensino e do nosso próprio desenvolvimento pessoal e profissional, conforme recomenda Cachapuz (2009). Só nestas condições as sementes lançadas à terra na formação inicial e nos nossos estágios poderão dar bons frutos no futuro.

Síntese

Ao longo deste capítulo procuramos evidenciar que o ser humano é um ser gregário e que utiliza a linguagem verbal para transmitir pensamentos e comunicar. Além disso, assumimos que a língua possui uma dimensão identitária e cultural, pois é ela que identifica um povo e distingue-o de todos os outros.

Explicitamos, também, aspetos relacionados com o processo de aquisição e de aprendizagem dos domínios da oralidade e da escrita, quer na EPE, quer no 1.º CEB.

A aprendizagem da oralidade passa por estimular a criança a utilizar a língua em contexto e de forma adequada à situação para que a mensagem seja compreendida, tornando a comunicação eficaz.

Por sua vez, a aprendizagem da escrita é um processo longo que já foi encarado mediante duas abordagens orientadas para o produto e para o processo. Ao longo deste capítulo tivemos em conta ambas as abordagens, no entanto valorizamos aquela que trabalha a escrita como processo, procurando utilizá-la na nossa prática pedagógica sempre que possível.

Deste modo, cabe ao educador e professor criar um ambiente estimulador para o desenvolvimento de competências comunicacionais e linguísticas das crianças, dando-lhes propósitos para a sua aprendizagem.

A par disso, referenciamos conceções gerais sobre os recursos didáticos, com a convicção de que prendem a atenção das crianças, facilitando a apreensão intuitiva e sugestiva de um tema de forma a tornar o ensino mais objetivo e concreto. Atendendo à temática deste relatório procuramos explicitar, especificadamente, os contributos de determinados recursos para a aprendizagem da linguagem oral e escrita.

Perante tudo isto, tornou-se imprescindível compreender o perfil do educador e do professor do 1.º Ciclo. Além disso, assumimos o nosso estágio como uma etapa determinante para a formação e desenvolvimento profissional. Entendemos, ainda, esta formação inicial como um momento promissor para a reflexão e investigação, competências que deverão estender-se ao longo da nossa prática profissional.



Capítulo II

Ação pedagógica na Educação Pré-escolar

... Mais tarde, onde os passos atingem contornos autónomos e os "porquês" procuram resposta, os galhos originam letras, números e figuras que irão dar rumo ao sentido da história. Aí, é necessária uma constante hidratação por parte do jardineiro e do seio familiar para para que o fruto não caia...(Xénia Dias)

Capítulo II – A ação pedagógica na Educação Pré-escolar

Introdução

2.1. Caracterização dos contextos de intervenção

2.1.1. O meio

2.1.2. A escola

2.1.3. A sala de aula

2.1.4. O grupo de alunos

2.2. As Experiências de aprendizagem promotoras do desenvolvimento de competências comunicativas no Estágio Pedagógico I

2.2.1. Dinamização da Biblioteca

2.2.2. Carta ao Pai Natal

2.2.3. Dinamização da oficina de escrita

2.2.4. O jogo “Rimas malucas”

2.2.5. O jogo “Palavras em linha”

2.2.6. Dramatização da narrativa “O nabo gigante”

2.3. Os recursos didáticos utilizados no EPI

Síntese

Capítulo II – A ação pedagógica na Educação Pré-escolar

Introdução

Explanadas as dinâmicas inerentes ao trabalho desenvolvido em contexto de estágio, torna-se fulcral apresentar o contexto do Estágio pedagógico I (EPI). Para tal, proceder-se-á, num primeiro momento, à caracterização do meio envolvente, da escola, da sala de atividades e do grupo de crianças que com quem tivemos o privilégio de trabalhar. Esta caracterização serviu de base para a estruturação e justificação de toda a nossa ação, pois a “informação que importa recolher para o desenvolvimento curricular é aquela que nos possa dar pistas sobre possíveis conexões entre escola e território face ao desenvolvimento das experiências formativas previstas” (Zabalza, 1994, p.73).

Num momento seguinte, serão apresentadas as práticas pedagógico-didáticas concretizadas por nós na Educação Pré-escolar, entre estas, destacamos um conjunto de experiências de aprendizagem realizadas no âmbito da temática de investigação do nosso relatório. Sobre estas realizaremos uma análise tendo em vista responder aos objetivos que definimos.

2.1. Caracterização dos contextos de intervenção

2.1.1. O meio

O EPI foi realizado numa escola pertencente à unidade orgânica da Escola Básica e Integrada Canto da Maia. Integra uma freguesia que ocupa a periferia do Concelho de Ponta Delgada, com 4,05 km² de área e cerca de 5050 habitantes¹, o que faz com que seja a segunda freguesia rural mais populosa dos Açores.

Em termos económicos, a atividade predominante é a agricultura, pois a freguesia possui um território fértil propício ao desenvolvimento de várias culturas.

Tempos houve em que a maioria da população assumia profissões ligadas ao setor primário, nomeadamente a agricultura. Atualmente, e dada a sua proximidade à cidade de Ponta Delgada, a população ativa desempenha funções no setor secundário e terciário. Assim, o estado socioeconómico dos residentes é bastante diversificado, existindo áreas com meios atrasados por várias problemáticas sociais e áreas com meios familiares estáveis e com qualidade de vida significativa.

¹ Dados obtidos através dos censos 2011 do Instituto Nacional de Estatística (INE)

A nível cultural, o meio está munido de diversas instituições que promovem os valores culturais e sociais da freguesia, como o Centro Cultural e Social da Casa do Povo, o Centro Social e Paroquial e o grupo de escuteiros.

Relativamente aos espaços de lazer, a freguesia disponibiliza à comunidade um conjunto de parques naturais, considerados os pulmões verdes do Concelho de Ponta Delgada.

2.1.2. A escola

Para a caracterização da escola foi necessário ter em conta três dimensões: a física (interior e exterior), a administrativa e a social.

Atendendo ao Regulamento Interno da Unidade Orgânica Canto da Maia (2016), a instituição de ensino conta com um total de 339 crianças. Destas, 104 frequentam a Educação Pré-escolar e 235 alunos o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A instituição educativa em causa apresentava-se em bom estado de conservação, sendo que as suas infraestruturas tinham sido recentemente reparadas e ampliadas, com vista a dar resposta ao crescimento exponencial da população e criar melhores condições aos alunos.

No que respeita ao espaço físico interior a escola possuía cinco salas de atividades de Pré-escolar e onze salas destinadas ao 1.º Ciclo. Ainda podíamos encontrar o gabinete de coordenação, 1 sala de professores, 1 biblioteca, 1 laboratório, um ginásio, 3 arrecadações, 1 refeitório, 1 reprografia, 6 casas de banho (feminino/masculino), 1 gabinete de apoio e espaços destinados a uma turma de Projeto Curricular Adaptado (TPACA'S) e à educação especial (UNECA Socioeducativa e UNECA de multideficiência). Espaços como a biblioteca, o laboratório e o ginásio foram os mais utilizados durante o estágio, pois reuniam condições para proporcionar atividades em grande grupo, nomeadamente, leituras de histórias, apresentações em *powerpoint*, atividades experimentais e a prática de exercício físico.

No que se refere ao espaço físico exterior, a escola era circundada por um recreio, que contemplava espaços verdes e espaços lúdicos com escorregas, baloiços entre outros equipamentos lúdicos, em que a proteção das crianças era assegurada pela existência de um pavimento antiqueda e antiderrapante e dois alpendres que protegiam a saída para o exterior nos quais as crianças podiam brincar, quando as condições meteorológicas não eram as mais favoráveis, protegendo-as da chuva. Sempre que

possível, o espaço exterior era utilizado para realizar algumas dinâmicas relacionadas com a prática de exercício físico e com a exploração da natureza.

Quanto à dimensão social, a instituição educativa possuía um corpo docente de vinte e seis docentes, sete educadoras, nove professores do 1.º Ciclo, quatro docentes para a disciplina de educação física e dois docentes para a disciplina de inglês. A fim de garantir o funcionamento da instituição em questão, esta era munida por 8 assistentes operacionais e dois assistentes técnicos.

Importa também salientar que a escola era orgulhosamente uma Eco Escola, isto é, uma escola ecológica. Neste sentido, procuramos desenvolver, desde cedo, uma consciência ecológica e sustentável, promovendo experiências de aprendizagem que implicaram a reutilização de material reciclado, sendo uma preocupação constante alertar as crianças para o consumo controlado de materiais escolares (folhas, cola, etc.).

Em termos gerais, esta era uma escola bem equipada e preparada para dar resposta às múltiplas necessidades das crianças.

2.1.3. A sala de Atividades

A sala na qual realizamos o EPI I caracterizava-se por ser uma sala ampla, com cerca de 48m².

No que concerne à sua organização a sala de atividades encontrava-se organizada em áreas destinadas à atividade livre, nomeadamente a área da casinha, jogos de mesa e construções, garagem, plasticina, multimédia, plásticas, oficina de escrita, biblioteca e ainda uma área destinada a momentos de convívio e de interação em grande grupo – o tapete – tal como podemos analisar na Figura 5.

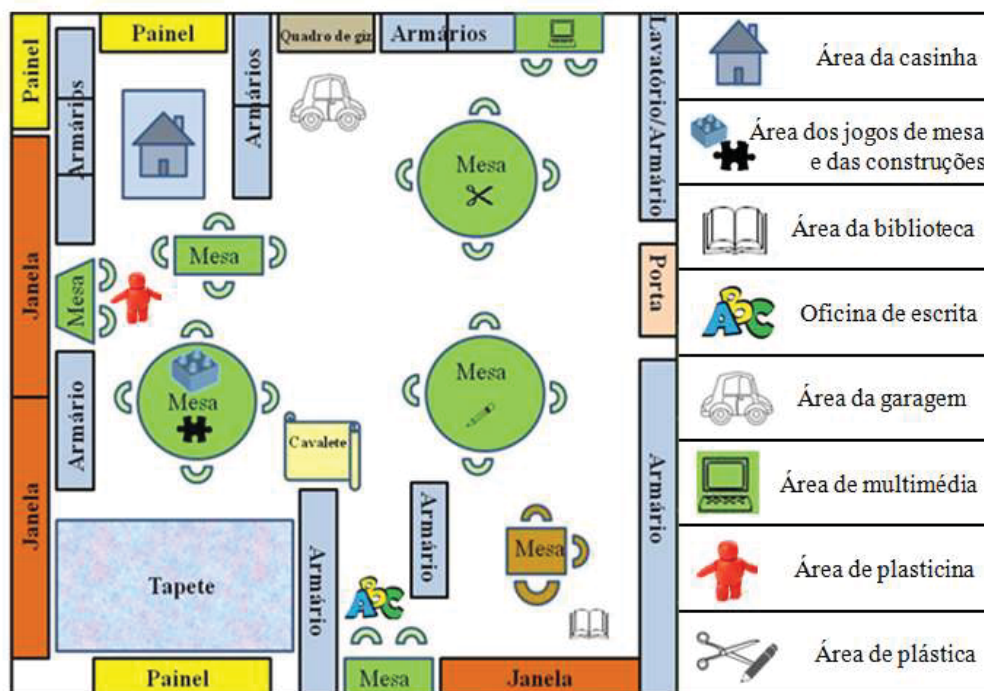


Figura 5. Planta da sala de atividades na qual decorreu o EPI.

Para uma melhor compreensão da influência que as áreas da sala possuem no desenvolvimento de competências nas crianças é fulcral realizar uma análise sistemática de cada área. Neste sentido, cada área estava devidamente assinalada com a designação seguida de uma imagem e com o número de elementos que podiam frequentar, em simultâneo, a mesma.

Ao longo das intervenções a área da casinha, a área de plástica, a dos jogos de mesa e construções foram as mais solicitadas pelas crianças. Contudo, a área da biblioteca e da oficina de escrita ganharam notoriedade após algumas estratégias implementadas ao longo do estágio com o objetivo de fomentar o gosto pela leitura e escrita.

A área da casinha era o espaço da sala onde as crianças tinham contacto com réplicas de mobiliário (fogão, cama, microondas, frigorífico, mesa, armários e guarda fato) e objetos do quotidiano (copos, pratos, talheres, mesa de engomar, ferro de engomar) privilegiava a comunicação no jogo simbólico e na representação de papéis sociais.

Na área dos jogos de mesa e das construções as crianças podiam manipular jogos didáticos (jogos de encaixe, identificação e correspondência, entre outros). Deste modo, a criança escolhia o jogo que pretendia realizar e sentava-se na mesa. O jogo poderia ser

explorado individualmente ou em grupo. Já as construções poderiam ser realizadas na mesa ou no tapete, atendendo às dimensões das construções que as crianças idealizavam.

A área da biblioteca encontrava-se repleta de diferentes suportes escritos, no entanto, as crianças não a frequentavam. Como tal, ao longo do estágio e à semelhança da oficina de escrita, procedemos à dinamização desta área, transformando-a num espaço aprazível e atrativo para as crianças. A par disto, foi primordial alertar as crianças para a adequação do seu comportamento e atitudes à forma de estar que a biblioteca exigia e inculcar a responsabilidade na manipulação e exploração dos vários suportes escritos. Associado a esta área, as crianças que pretendiam, tinham todas as semanas a oportunidade de escolher um livro e apresentá-lo ao grupo. Os suportes aí disponibilizados estavam articulados com temáticas a explorar durante o período letivo. Tais estratégias permitiram um maior envolvimento das crianças com os livros, e consequentemente um maior contacto com a leitura e a escrita.

A oficina de escrita disponibilizava um conjunto de materiais com dinâmica de jogo que incidiam no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. São exemplos disso atividades de correspondência entre imagens e palavras e de escrita livre e espontânea. No decorrer do EPI introduzimos alguns recursos didáticos promotores do desenvolvimento da linguagem (oral e escrita) da criança, com o intuito de atrair as crianças para a mesma.

A área da garagem continha materiais como carros e aviões em miniatura e uma pequena plataforma que representava uma “pista de carros”.

A área de multimédia era constituída por um computador e colunas. O computador disponibilizava um conjunto de jogos didáticos que abrangiam as áreas de Expressão Plástica, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo. A sua utilização era realizada de forma livre. As colunas eram utilizadas sobretudo para o desenvolvimento de atividades com uma componente musical.

A área da plástica, direcionada para a prática de expressões artísticas, possuía materiais para a realização de pintura, recorte e colagem (tintas, pincéis, carimbos, lápis de cor, colas, tesouras, revistas e jornais), e a sua utilização era realizada de forma livre ou orientada, atendendo à natureza dos trabalhos que se pretendia promover junto do grupo.

A área da plasticina, direcionada para a modelagem, promovia o desenvolvimento da motricidade grossa e fina, possuindo diversos utensílios que auxiliavam as crianças na modelagem da plasticina.

Por último, a área do tapete, de carácter multifuncional, tinha tanto uma utilização lúdica (área de construções), como servia às situações de “acolhimento”, conto de histórias e diálogo em grande grupo.

No cômputo geral, todas as áreas estavam ao serviço do desenvolvimento de competências essenciais para as crianças, no entanto, e considerando as necessidades apresentadas pelas mesmas, apostamos na renovação e dinamização da área da biblioteca e da oficina de escrita, que a nosso ver estavam desaproveitadas.

A dinâmica da sala de atividades era organizada por rotinas. Assim, o dia começava às 9:00h com o momento do acolhimento, seguindo-se a realização de atividades orientadas em pequeno ou grande grupo e até mesmo a exploração das áreas da sala. De seguida, pelas 10:30h, as crianças eram encaminhadas para a higiene das mãos, para assim beberem o leite e seguirem para o intervalo. De regresso à sala, pelas 11:00h, eram propostas atividades orientadas em pequeno, grande grupo ou trabalho autónomo, bem como atividades livres. Depois, pelas 12:30h, as crianças realizavam a sua higiene e seguiam para o refeitório para almoçar. Às 13:30h regressavam à sala de atividades, para realizar, intervaladamente, trabalhos orientados em pequeno e em grande grupo e explorar livremente as áreas da sala.

2.1.4. O grupo de crianças

O grupo com o qual realizamos o EPI era composto por 18 crianças: 7 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. Destas 18 crianças, 13 frequentavam pela primeira vez a Educação Pré-escolar.

De um modo geral, tratava-se de um grupo heterogéneo, evidenciando algumas fragilidades no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e na áreas de Formação Pessoal e Social, este último especificamente no que concerne ao cumprimento de condutas e regras de sala de aula. Ainda nesta área verificou-se algum desequilíbrio emocional, visível nas atitudes das crianças dentro da sala de atividades, podendo isso dever-se a situações de desestruturação e desequilíbrios familiares. Havia algumas crianças que demonstravam dificuldades em gerir conflitos com outros colegas, sendo necessário a intervenção dos estagiários e da Educadora cooperante. Numa

tentativa de fazer face a esta situação foi introduzido o mural do comportamento, que permitia a gestão, resolução e qualificação de atitudes e comportamentos.

Mais se adianta que, no grupo, havia três crianças que eram acompanhadas pela terapeuta da fala e pelo apoio educativo na escola e duas eram igualmente auxiliadas com sessões de psicomotricidade no Centro de Desenvolvimento Infante-Juvenil dos Açores. Uma criança era assistida pela Equipa Multidisciplinar de Apoio ao Tribunal e outra era acompanhada pela Proteção de menores. Uma criança possuía um atraso de desenvolvimento psico-motor de causa multifactorial e apresentava pouca assiduidade à escola.

No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as crianças apresentavam, na generalidade, dificuldades em comunicar e em verbalizar as suas ideias e opiniões; na construção de frases e na concordância verbal e entre género e número. No geral, as crianças não reconheciam todas as letras do alfabeto, apenas três crianças de quatro anos o faziam. No que concerne à escrita, uma pequena parte do grupo de crianças escrevia o seu nome autonomamente e grande parte recorria para o efeito a um modelo do nome existente na sala. No que diz respeito à Educação Literária, grande parte das crianças não tinha acesso, fora da escola, a suportes de escrita. Apesar disso, a maioria mostrava interesse pela leitura e exploração de histórias.

No domínio da matemática, a maioria das crianças do grupo realizava oralmente contagens progressivas de números ordinais, até 10. Três crianças com quatro anos já conseguiam fazer contagens progressivas até 20. Entre estas, existiam algumas crianças que ainda não reconheciam a representação gráfica de alguns algarismos e não correspondiam o número à quantidade.

Na área do Conhecimento do Mundo, apenas uma minoria sabia os dias da semana em que se encontrava e era capaz de os relacionar com o dia anterior e posterior. Além disso, poucas eram as crianças que conheciam as diferentes partes do corpo (cabeça, tronco e membros). Muitos elementos do grupo tinham presente uma consciência ecológica, visível na utilização da água e do papel. Também era do interesse do grupo a realização de experiências.

O domínio da Expressão Plástica era aquele pelo qual a maioria das crianças demonstrava maior apreço. Grande parte do grupo encontrava-se no estágio da garatuja controlada, alguns já realizavam desenhos que se enquadravam no estágio pré-esquemático, contudo existiam pelo menos duas crianças que se encontravam no estágio da garatuja descontrolada na ótica de Lowenfeld (1980, referido por Sousa, 2003).

Neste sentido, era um grupo que frequentava com grande regularidade a área de plástica, demonstrando um enorme interesse em realizar desenhos, modelagem, digitinta, recorte e colagem, etc.

No domínio da Expressão Dramática, as crianças representavam diversos papéis sociais, designadamente aquando da exploração das áreas da sala de atividades. Todavia, as dificuldades em comunicar eram perceptíveis nos momentos de reconto dramatizado nos quais era solicitada a representação orientada de personagens falantes.

No domínio da Expressão Musical, as crianças reproduziam diversas canções com diferentes ritmos expressivos, demonstrando um elevado entusiasmo em atividades que implicavam a manipulação de instrumentos musicais.

No domínio da Expressão Motora, o grupo mostrava-se homogéneo, uma vez que conseguia realizar as tarefas propostas. No entanto, nos jogos de regras, algumas crianças demonstravam dificuldades em cumprir as regras impostas.

As crianças estabeleciam contacto com a área das Tecnologias de Informação e Comunicação, muito devido à área de multimédia que existia na sala de atividades. Esta, estava equipada com um conjunto de jogos tecnológicos didáticos, associados à Expressão Plástica, Matemática e Conhecimento do Mundo. Grande parte das crianças, sabia manipular os equipamentos. Era uma área requisitada regularmente, sobretudo por crianças do sexo masculino.

Assim sendo, todo o grupo apresentava potencial para a aprendizagem e um enorme apreço pela realização de atividades dinâmicas e interativas que incluíam a manipulação de recursos didáticos, o que nos permitiu potenciar aprendizagens com vista ao desenvolvimento de competências na área de Expressão e Comunicação, designadamente no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

2.2. Experiências de aprendizagem promotoras do desenvolvimento de competências comunicacionais na Educação Pré-escolar

Neste momento procedemos à apresentação, análise e reflexão da nossa prática educativa desenvolvida no EPI, concretizado na Educação Pré-escolar, dedicando particular destaque às experiências de aprendizagem (EA) que se propuseram contribuir para o desenvolvimento de competências comunicacionais orais e escritas nas crianças. Tais experiências de aprendizagem recorreram à utilização e manipulação de recursos didáticos diversos devidamente contextualizados, com o propósito de auxiliar e facilitar o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais concreto, mais apelativo e participativo/interativo (Correia, 1995).

Neste estágio foram planificadas e desenvolvidas seis intervenções, cujas atividades partiram das iniciativas, necessidades, particularidades e vivências do grupo de crianças anteriormente caracterizado, valorizando os seus saberes prévios para assim proporcionar a explicitação de alguns conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades e outras competências, seguindo a premissa de que a criança é o sujeito e o agente do processo educativo (Silva et al, 2016). Para nortear esta experiência formativa na Educação Pré-escolar, foi essencial basearmos a nossa prática nas OCEPE (Silva et al, 2016) como noutros documentos norteadores da ação pedagógica na EPE.

A concretização de todos estes fundamentos e princípios educativos exige um educador dinâmico que esteja atento às crianças e que articule as conceções prévias, as iniciativas e as opiniões daquelas com as suas propostas de trabalho (Silva et al, 2016).

Para a nossa ação partimos do pressuposto expresso por Silva (2003, p.62) de que “a história do processo de alfabetização nas crianças começa muito antes da instrução formal” assumindo o entendimento de Vygostky (1998, p.39) de que “toda a aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”.

Partindo do princípio que o desenvolvimento da criança se processa como um todo, e que a sua aprendizagem também deve ser construída tendo por base a articulação de diferentes saberes, “devendo as diferentes áreas ser abordadas de forma integrada e globalizante” (Silva et al, 2016, p.10), todas as EA planificadas e implementadas, abrangeram, de uma forma transversal, diferentes áreas e domínios curriculares.

Entenda-se por EA todo o conjunto de atividades e estratégias que apelam à ação e participação da criança no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o educador e

professor remetem para o sujeito, neste caso, a criança, o papel de construir o seu próprio conhecimento e gerir o processo de construção desse mesmo conhecimento, levando a que experiências de aprendizagem encerrem em si um grande potencial de construção de significado pela criança.

Assim, as EA promovidas ao longo das seis intervenções desenvolvidas no âmbito do EPI, foram realizadas 76 (EA) diversas, que procuraram sempre a promoção de aprendizagens diversificadas, integradoras e motivadoras através da comunicação.

Na execução destas EA e tendo em conta a problemática em análise neste relatório, exploramos o contributo dos domínios da oralidade e da escrita na aprendizagem da língua, assumindo que os dois possuem um elo de ligação estreito e de suma importância, pois aprender verdadeiramente a língua é compreender o que se ouve, o que se fala, o que se lê e o que se escreve, para assim comunicar eficazmente.

Para melhor nos orientarmos em relação às EA implementadas, o Anexo B faz referência às intervenções e associa cada EA as áreas e os domínios que as mesmas mobilizaram. Ao longo do quadro, são destacadas a cinza as atividades orientadas para o desenvolvimento de competências comunicacionais orais e escritas, que pretendemos analisar com maior profundidade ao longo deste relatório.

Tendo em conta o Anexo B, verificamos que grande parte das EA desenvolvidas durante o EPI foram intencionalmente efetuadas segundo uma perspetiva comunicacional da língua, ou seja, a maioria das EA incidiram sobre a problemática do relatório, ou seja, os dados refletem uma predominância clara do trabalho desenvolvido na área de Expressão e Comunicação, uma vez que reúne em si vários domínios (Educação Artística, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Matemática) e porque se trata de uma área transversal a todas as outras. As OCEPE (Silva et al, 2016, p.43) destacam a área de expressão e comunicação, considerando-a “uma área básica, pois incide em aspetos essenciais de desenvolvimento e aprendizagem, que permitem à criança apropriar-se de instrumentos fundamentais para a aprendizagem noutras áreas, mas, também, para continuar a aprender ao longo da vida”.

Em relação ao domínio de Educação Artística, foram exploradas as vertentes de Expressão Plástica, Dramática e Musical, permitindo-nos desenvolver EA promotoras do desenvolvimento comunicacional oral e escrito, na medida em que foram criadas situações de dramatização e/ou representação de papéis sociais e solicitada a realização de registos por meio do desenho e respetiva legendagem, através da qual crianças

puderam “simular” a escrita de palavras, e reproduzir em todos os seus trabalhos o próprio nome, com e sem modelo.

O domínio da Linguagem oral e Abordagem à Escrita foi o mais desenvolvido da Área de Expressão e Comunicação ao longo do EPI. Como tal, pretendeu-se munir a criança de competências que lhe permitissem compreender mensagens orais, utilizar a linguagem em contexto, reconhecer que a mensagem oral é traduzida em código escrito, perceber a funcionalidade que a leitura e a escrita possuem no quotidiano, despertar o prazer de escrever e ler. Como tal, foram diversas as EA que promoveram estas competências, tais como: a leitura e interpretação conjunta de histórias, os diálogos conjuntos sobre temas e situações específicas que permitiram a partilha de ideias e opiniões, o registo de contributos orais das crianças, a dinamização das áreas da biblioteca e da oficina de escrita, que fomentou a interação com diferentes suportes de escrita e o gosto pela leitura, a interação com diversos recursos didáticos, a exploração de canções, a exploração de lengalengas, rimas, a realização de visitas de estudo, etc.

Por último, com o registo de oito atividades, o domínio da Matemática pôde articular-se com algumas EA comunicativas, mais concretamente no que respeita ao preenchimento de tabelas de dupla entrada, nos murais de presença, tempo e calendário, no reconto de histórias, nomeadamente, na contagem e ordem de aparecimento das personagens no decorrer da narrativa, na exploração de diversos recursos didáticos promotores do desenvolvimento fonológico (divisão silábica), na contagem de objetos (concreto, pictórico e abstrato) e na identificação de quantidades (leitura de receitas).

A partir do Anexo B aferimos que a área de Conhecimento do Mundo foi a que mais se articulou com a área de Expressão e Comunicação. Esta ocorrência encontra-se associada ao facto de que “para estruturar e representar a sua compreensão do mundo, as crianças recorrem a diferentes meios de expressão e comunicação (...)” (Silva et al, 2016, p.85), como também se deveu ao facto de grande parte das temáticas desenvolvidas no EPI (Animais da Quinta, Corpo Humano e 5 Sentidos) se inscreverem nesta área.

Seguidamente, encontramos a área de Formação Pessoal e Social, a terceira área mais explorada “considerada uma área transversal, (...) presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância” (Silva et al, 2016, p.33). Foi uma área que acompanhou todo o EPI derivado às características do grupo alvo, que demonstrava uma enorme dificuldade em conviver com os outros e respeitar o outro. Neste sentido, esta área do currículo contribuiu para o uso da Língua, uma vez que as atividades

desenvolvidas pretenderam dar à criança ferramentas que lhes permitiram relacionar-se consigo próprias, com os outros e com o mundo. Integrada nesta aprendizagem, esteve o desenvolvimento de valores e atitudes, num processo de inteiro respeito pelas diferenças e pelos outros. Consciencializados das dimensões pessoais e culturais da vida, as crianças sentiram-se confiantes e autónomas na expressão e comunicação de ideias e pensamentos perante o outro, tal foi visível em situações de diálogo coletivo, trabalho coletivo e de grupo, onde foi notada a evolução no contributo individual para um assunto discutido entre todos. A partir destes dados, podemos afirmar que a promoção de competências comunicacionais orais e escritas nos permitiu desencadear uma prática educativa integrada e globalizante em relação às outras áreas curriculares, em conformidade com o principal documento orientador da nossa prática no EPI (Silva et al, 2016, p.60) que enfatiza a relevância da transversalidade das competências comunicativas na

construção do conhecimento nas diferentes áreas e domínios, já que são ferramentas essenciais para a troca, compreensão e apropriação da informação. Por outro lado, esta transversalidade leva também a que todas as áreas contribuam igualmente para a aquisição e o desenvolvimento da linguagem.

No Anexo C que se segue destacamos as EA que se destinaram especificamente à aprendizagem da língua nos domínios da oralidade, da Leitura e da escrita relacionando-os com os recursos didáticos utilizados procedendo a uma breve descrição individual de cada uma.

As descrições realizadas a cada EA selecionada no Anexo C vão ao encontro dos objetivos delineados no âmbito deste trabalho, desvelando uma predominância na realização de EA promotoras de competências no domínio da oralidade, facto que se prende com as dificuldades, necessidades e características do grupo em questão.

No que respeita às EA concretizadas no domínio da oralidade (Figura 6), estas incluíram situações de interação oral entre as crianças e destas com os adultos. Neste sentido, a oralidade esteve presente em situações de partilha de novidades, ideias e opiniões sobre diversos assuntos, de diálogo em grupo, de identificação de informações essenciais em situações de reconto de histórias ouvidas e diálogos estabelecidos, de formulação de questões num dado contexto/situação, de apresentação oral de livros, interação com recursos didáticos, de recriação de papéis e dramatizações e de exploração do carácter lúdico da linguagem (reprodução de lengalengas e criação de rimas), entre outras.



Figura 6. Exemplos de EA que promoveram a oralidade (EA14, 42, 20 e 54)

A escrita foi desenvolvida no EPI com o intuito de ajudar as crianças a compreender que aquilo que dizemos (fonemas) pode ser transformado num conjunto de símbolos escritos (grafemas, sílabas, palavras, etc.), promovendo-se um contacto significativo com o desenvolvimento processual da escrita (Figura 7). Para tal, recorreremos ao registo do que as crianças contavam e diziam, promovemos situações de trabalho em que as crianças tiveram a oportunidade de imitar a escrita (escrita do nome, escrita de palavras e registo de conceções), considerando, de acordo com Cortez e Tonello (2001,p.10), que “a escrita do nome próprio é uma importante conquista para a criança que está em processo de alfabetização. A partir dessa referência estável ela pode pensar mais sobre como a escrita funciona”. Além disso, realizamos atividades como a “carta ao Pai Natal” (EA61) e a exploração de uma receita (EA52) que permitiram abordar as diversas funcionalidades e intenções da escrita (Silva et al, 2016).

O desenvolvimento do domínio da escrita, também esteve presente na dinamização da oficina de escrita, na qual as crianças tiveram acesso a diversos recursos didáticos que permitiram o aperfeiçoamento das competências e dos conhecimentos

implícitos à escrita. Também a criação de cadernos que fomentavam a escrita livre deu à criança a liberdade de escrever, sendo que o nosso papel foi valorizar o processo e os contextos, em detrimento do produto final.



Figura 7. Exemplos de EA que fomentaram a escrita (EA24, 37 e25)

No que respeita ao domínio da leitura, verifica-se que foram concretizadas EA que possibilitaram às crianças vivenciar leitura imagética e selecionar e contactar com diferentes suportes escritos (revistas, jornais, livros, receitas, pictogramas, etc.). De acordo com Silva (2016, p.66), “é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética”.

Ainda no domínio da leitura foi possível, o contacto com diferentes recursos didáticos que permitiram realizar tentativas de leitura, desenvolver competências leitoras (explorando-se as diferentes fases da leitura no conto de histórias) estimular o interesse pela aprendizagem da leitura, conforme o que preconiza o documento orientador da EPE (Silva et al, 2016, p.66) no qual se defende que “as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que [...] suscita o desejo de aprender a ler”. Também a dinamização da área da biblioteca, a leitura e apresentação de livros escolhidos pelas crianças, foram EA que permitiram a criação de “bases para o

desenvolvimento de hábitos de leitura e do gosto pela leitura e pela escrita” (Silva et al, 2016, p.66), como se observa na Figura 8.



Figura 8. Exemplos de EA que fomentaram o gosto pela leitura. (EA21 e 22)

Da análise efetuada ao Anexo C podemos constatar, mais uma vez, o nosso cuidado na utilização diversificada de recursos didáticos em cada uma das experiências de aprendizagem. De acordo com Silva (2013, p.16), os recursos didáticos são “o suporte físico através do qual os alunos vão explorar, experimentar e manipular”, sendo a sua utilização fundamental para a promoção de “diferentes experiências de aprendizagem”.

A fim de compreendermos melhor a natureza das práticas pedagógicas intencionalmente realizadas no âmbito da temática deste relatório durante o estágio na EPE, debruçar-nos-emos, sobre o Anexo D. Neste anexo está representada a dimensão “experiências de aprendizagem promotoras de competências comunicacionais orais e escritas” seguida da categoria “competências comunicacionais” e respetivas subcategorias “compreensão e expressão oral”, “escrita” e “leitura” e da categoria “interação com os recursos”, e as subcategorias associadas: “interesse” e “atitudes”. Cada subcategoria possui diversos indicadores. A tudo isto se faz associar a quantificação das unidades de registo (UR) para cada indicador e para cada EA realizados com o grupo.

As EA selecionadas para esta análise são as que se inscrevem no Anexo C (EA1, 10, 12, 15, 20, 22, 25, 26, 38, 41, 42, 53, 61 e 68). Após a quantificação das UR, será realizada por ordem de incidência uma análise mais aprofundada aos indicadores que registaram mais UR (descriminadas na horizontal a cinza) e às EA que mais registos obtiveram (destacadas na vertical a cinza).

Considerando o Anexo D, procederemos a uma análise das competências desenvolvidas nos diferentes domínios da Língua durante as diversas EA pedagógicas. Esta análise far-se-á acompanhar por UR. Em grande parte das participações orais das crianças, nota-se uma preocupação acrescida, da nossa parte, de corrigir em contexto, na convicção de “que as reformulações e questionamento por parte do educador/a podem dar um importante contributo para a expansão do vocabulário e o domínio de frases mais complexas” (Silva, 2015, p.61).

Começamos pela categoria “competências comunicacionais”, mais propriamente pela subcategoria da “compreensão e expressão oral”, na qual sobressaem 27 UR ao nível do indicador “responde adequadamente a perguntas”. Atendendo ao grupo, este indicador foi o mais explorado, dado que a ausência de vocabulário impedia a utilização da linguagem de uma forma concreta, clara, concisa e adequada aos diversos contextos criados e questões formuladas. Assim sendo, esta competência foi desenvolvida nos momentos destinados à partilha de novidades e de experiências e em diálogos introdutórios de atividades. No registo efetuado encontramos exemplos que demonstram a evolução no desenvolvimento desta competência.

Hoje, tenho a sensação de que o grupo já responde adequadamente às questões colocadas por mim. Já não fogem do assunto central como acontecia no início do estágio. Ontem, quando o grupo foi questionado sobre a utilização de materiais reciclados, a maioria das crianças respondeu de forma clara, concisa e correta. Por exemplo, a criança D, que rapidamente fugia do assunto, respondeu de imediato “a gente ao usar coisas que vão para o lixo, ajudamos a nossa terra. (Diário, 25-11-2017)

Respeitante a esta subcategoria verificamos a existência de 22 UR no indicador “reconta narrativas”, o que confirma que o conto de histórias era um momento de grande interesse das crianças, pelo que o seu reconto era realizado com sucesso, pela grande maioria do grupo em todas as intervenções. No entanto, durante o reconto era notório a ausência de conectores para a adição e numeração de ideias, dado que as crianças recorriam frequentemente ao advérbio “depois” e à conjunção “e”. Tal deve-se ao facto de as crianças se centrarem, sobretudo, no significado dos enunciados, não tendo, no decorrer dos mesmos, a noção de manipular dimensões estruturais da língua, como segmentos fonológicos e estruturas sintáticas (Silva et al, 2016). Também era frequente observar exemplos de discordância verbal e entre género e número. Ambas as situações estendiam-se a situações de diálogo e partilha de opiniões e ideias.

Nesse sentido, as OCEPE (Silva et al, 2016, p. 67) formulam um conjunto de recomendações que visam ampliar o vocabulário e a diversidade de estruturas frásicas utilizadas pelas crianças:

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 da comunicação que lhe permitem formas mais elaboradas de representação.

É prova disso o reconto da narrativa “O nabo gigante” (EA20), onde podemos observar pelo diálogo transcrito que foi dado a conhecer conectores mais apropriados ao contexto e à situação comunicativa:

Em grande grupo li a história e dei a oportunidade às crianças de realizar o reconto. Quando surgiram dificuldades por parte das crianças, questionei-as e devolvi-lhes modelos corretos. (Diário, 09-10-2017)

Estagiário: Plim, plim plim, a história chegou ao fim. Agora que ouvimos a história, quem é que quer recontá-la aos amigos que só chegaram agora?

Criança L: Eu! Eu!

Estagiário: Então, podes começar, com calma.

Criança L: O velhinho e a velhinha **plantarem** cenouras, feijões, ervilhas e nabos. **Depois** choveu muito e o nabo cresceu, cresceu e **depois** ficou muito grande.

Estagiário: plantaram ...cuidado com o “**depois**”.

Criança B: Mas, eles precisavam de tirar o nabo que **tava** debaixo da terra.

Estagiário: Estava...e seguir?

Criança L: Eles **pedire** ajuda a todos os animais que tinham.

Estagiário: E que animais tinham o velhinho e a velhinha?

Criança L: Eles **tinha** patos e porcos e galinhas e tinha uma vaca e peixinhos e gansos.

Estagiário: Eles **tinham** patos, porcos galinhas, **tinham também** uma vaca, peixinhos e gansos.

Criança L: Mas, eles não **forem** todos ao mesmo tempo! Primeiro foi a vaca e **depois** forem os porcos, depois as galinhas, depois foram os patos.

Estagiário: De seguida foram...

Criança B: De seguida foram pedir ajuda aos peixes, mas eles não podiam sair da água, porque se não eles morriam (Registo áudio, 09-10-2017)

Ainda neste domínio, podemos destacar, 28 UR referentes ao indicador “partilha de ideias e opiniões”. Este fato está relacionado com os momentos de expressão

espontânea das crianças face a determinadas temáticas, os quais proporcionaram espaços e tempos que incentivaram o relato de experiências quotidianas e a divulgação de conceções pessoais, por exemplo, o diálogo aquando da discussão de regras para o funcionamento da biblioteca da sala de atividades (EA27). São exemplos disso, as seguintes UR:

Estagiário: Então, o que é uma biblioteca?

Criança C: É...é um sítio que tem muitos livros com muitas histórias.

Estagiário: E como deve ser o nosso comportamento nesse local?

Criança J: A gente deve fazer pouco barulho... ah e falar baixinho

Estagiário: Nós e Porquê?

Criança H: Por causa que a gente precisa de silêncio...

Estagiário: Porque... e não é “a gente”, mas sim “nós”

Criança H: Porque... nós precisamos de silêncio para ler os livros.

Estagiário: Então, na nossa sala também teremos que fazer o mesmo, porque a Biblioteca é um espaço muito especial. (Registo áudio, 11-10- 2017)

Na subcategoria “escrita” evidencia-se no indicador “apercebe-se do sentido direcional da escrita” 24 UR e o indicador “reconhece letras e apercebe-se da sua organização em palavras” com 22 UR. Estes valores inscrevem-se em EA em que as crianças puderam contactar com algumas atividades, como por exemplo o registo de conceções sobre visitas de estudo (EA30 e 31), o registo escrito sobre os 5 sentidos (EA60, 63, 65, 66, 67.), a elaboração de um cartaz com o registo das rimas obtidas, aquando da exploração do recurso “Rimas malucas” (EA68), e o jogo “Tampas mágicas” e “ABC Kids” (EA37).

Individualmente, expliquei que o registo de “As minhas mãos gostam de ...” deveria ser feito de acordo com as preferências das crianças, justificando-as. Sempre que surgiu alguma dificuldade na escrita das frases, fizemos associações a outras palavras do conhecimento próximo da criança (Diário, 23-11-2017)

Estagiário: Então, o que é que as tuas mãos gostam mais de sentir ou de tocar e porquê?

Criança M: hum...

Estagiário: Olha as minhas gostam muito de tocar na minha almofada, porque é tão fofinha.

Criança M: Já sei, as minhas gostam de tocar no meu gatinho porque é tão macio.

Estagiário: Então, vais desenhar o teu gato e vais escrever a frase gosto do meu gato, porque...

Criança M: Eh! Professor, não sei escrever isso!

Estagiário: Sabes sim... eu ajudo-te. Vamos começar pela palavra **gato**. E agora quais são as letras que tu conheces desta palavra?

Criança: Eu conheço o **g** e o **a**, porque a minha tia chama-se Gabriela.

Estagiário: Então escreve as letras **g** e **a**.

Criança M: Não sei escrever o **g**.

Estagiário: Então vais ver no quadro das presenças o nome de um amigo que tenha esta letra.

Criança M: Eh professor o **Tiago** tem **g** no nome.

Estagiário: Boa! É assim mesmo. Agora vamos lá escrever a palavra **gato**, da esquerda para a direita, já sabes! Depois vamos ao resto da frase. (Registo áudio, 23-11-2017)

Também se evidencia nesta subcategoria o indicador “escreve corretamente o seu nome” com o total de 20 UR. Esta realidade deve-se ao facto de em todos os trabalhos as crianças escreverem o seu nome como forma de identificar o seu trabalho. No entanto, verificamos uma evolução entre a EA27 e EA46 com 2 UR cada, e a EA61, que contempla 16 UR, pois no início do estágio esta prática não era corrente. Com o decorrer da prática solicitamos cada vez mais a escrita do nome com e sem modelo. Portanto, no final do estágio, através da EA61 “Carta ao Pai Natal”, constatámos que mais crianças passaram a escrever o seu nome sem modelo e algumas começaram a fazê-lo com modelo. Importa referir que a EA61 envolveu a escrita do nome para a identificação da carta, pelo que foi possível registar esta evolução.

No que respeita ao domínio da leitura, apercebemo-nos que se destaca o indicador “lê palavras associadas a imagens”, com um total de 45 UR. As situações de leitura imagética em grupo possibilitaram-nos explorar conteúdos de diversas áreas. Foi possível verificar a leitura imagética na pré-leitura de livros e na exploração de recursos (EA20). A prática desta competência leitora imagética/visual permitiu fomentar o diálogo entre as crianças, no sentido em que puderam partilhar entre si conceções sobre as imagens presentes em situações de reconto e da realização de outras atividades e exploração de determinados recursos.

Por sua vez, o indicador “contacta com diversos suportes de escrita”, com 20 UR. Estas registaram mais ocorrências na EA22, aquando da dinamização da área da biblioteca, atingindo aí 15 UR. Os resultados sugerem que a remodelação e organização desta área foram estratégias que potenciaram o desenvolvimento da comunicação oral e escrita, já que foi criado um ambiente linguisticamente incentivador que permitiu aumentar o nível de interesse das crianças pela manipulação e exploração dos livros e

pela leitura e a expressão oral, nos momentos destinados à apresentação oral dos livros selecionados semanalmente pelas crianças.

Continuando com a análise do Anexo D, mas centrando-nos nas EA promotoras da comunicação oral e escrita, analisaremos as que se destacaram com um maior número de unidades de registo (assinaladas verticalmente a cinza), nomeadamente as seguintes: EA22 (62 UR), EA61 (62 UR), EA38 (61 UR), EA 68 (56 UR), EA20 (53 UR) e a EA17 (34 UR). A complementar a descrição e a análise das EA, iremos recorrer ao registo fotográfico para que seja possível visualizarmos o desenvolvimento das mesmas.

2.2.1 Dinamização da biblioteca (EA22)

A EA22 (Figuras 9 e 10) foi realizada durante a 2.^a intervenção, e partiu do forte interesse do grupo em ouvir contar histórias. Sobre esta matéria, Mata (2008), refere que a leitura de histórias é uma das atividades mais enriquecedoras para as crianças. Ela permite a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita, o desenvolvimento das conceções emergentes de literacia e a aprendizagem e o desenvolvimento de competências de leitura, permitindo ainda desenvolver competências relacionadas com as interações, com a partilha de ideias e vivências.

Partindo destes pressupostos, exploramos com o grupo as principais regras e cuidados a ter com os suportes escritos disponibilizados naquela área para se proceder à sua remodelação, procurando tornar o espaço mais atrativo e capaz de suscitar o interesse das crianças para a leitura.



Figura 9: Remodelação da biblioteca

Neste seguimento, e num breve diálogo, as crianças enunciaram alguns cuidados básicos na manipulação dos livros, registando as suas participações num cartaz, promovendo, desta forma, situações de iniciação e familiarização com a escrita. O diálogo estabelecido privilegiou o domínio da oralidade, visto que as crianças puderam pensar e repensar as suas ações e partilhar experiências pessoais de boa ou má utilização dos seus livros ou dos livros da própria biblioteca da sala de atividades.

Numa fase posterior, procuramos cativar e atrair as crianças para esta área. Assim, o grupo foi confrontado com a necessidade de renovar a biblioteca, ou seja, a própria precisava de ganhar outra roupagem e cor. Então, em grande grupo, as crianças escolheram o tecido e, posteriormente, em pequenos grupos criaram almofadas e bases para os cadeirões que já existiam, com a nossa orientação e auxílio. Recorrendo à agulha de ponta grossa e a lã, as crianças participaram ativamente nesta remodelação. Ainda para tornar o espaço mais atrativo e mais estimulador para o contacto com a linguagem, introduzimos outros suportes escritos para além dos que lá existiam (enciclopédias, jornais, dicionários e livros de histórias) organizando a prateleira dos livros, por categorias (livros informativos, livros de histórias, jornais) conforme ilustra a foto. Esta intervenção foi realizada em conjunto com as crianças, atendendo sempre à explicitação das funções inerentes aos diferentes suportes. Sobre este assunto, Mata (2008, p.18), defende que “aprender os usos da leitura e escrita pode ser particularmente importante para um verdadeiro envolvimento da criança em actividades de leitura e escrita” permitindo, assim, “o desenvolvimento de uma compreensão cada vez mais consistente e uma apropriação gradual não só das finalidades da linguagem escrita, como também das suas características e convenções”.

O objetivo primordial desta EA foi proporcionar ao grupo uma variedade de suportes de escrita e dar a liberdade às crianças de explorar e permitir o contacto, muitas pela primeira vez, com materiais desta natureza. Neste ambiente de completa “algazarra”, as crianças tomaram a iniciativa de escolher os suportes que pretendiam e exploraram-nos.

Testemunhando o entusiasmo das crianças, propusemos que todas as semanas, pelo menos três crianças explorassem um livro e o apresentassem ao grupo no momento do acolhimento. A gestão da requisição dos livros e respetivas apresentações foi realizada a partir de uma tabela de registo que foi criada para o efeito, com os nomes de cada criança e os recursos a requisitar. Esta dinâmica tornou-se numa rotina até à penúltima semana de intervenção (5.^a intervenção). Neste sentido, e de acordo com os

registos, aferimos que em comparação ao início do nosso estágio (3 a 4 crianças por semana), a área da biblioteca, obteve uma maior afluência diariamente (cerca de 2 a 3 crianças por dia). Apuramos, ainda, 10 registos na tabela de requisição de livros (4 livros de histórias, 1 jornal, 2 revistas, 2 livros de receitas, 1 livro informativo) e 8 apresentações (crianças A, C, E, H, J, L, M, O).

No que concerne às apresentações orais notou-se que, no início, as crianças se sentiam pouco à vontade para falar perante os colegas, sendo que as apresentações eram muito vagas, devido à ausência de vocabulário. Com o decorrer do estágio e com a realização de EA que estimularam a oralidade, como o reconto oral de narrativas, a partilha de opinião e o diálogo permanente, notamos uma evolução, já nas últimas intervenções, ou seja, nas últimas 5 apresentações, uma vez que as crianças já faziam a apresentação da capa, contra capa e das personagens com algumas caracterizações e realizavam o reconto da história.

Ora, nesta EA o grupo teve uma participação muito ativa em todas as tarefas propostas, participando de forma cooperada. A utilização dos recursos (suportes escritos) foi relevante para que as crianças adquirissem competências para o futuro no que respeita à manipulação, funcionalidade e propósito comunicativo dos suportes de escrita disponibilizados.

Refletindo, neste momento sobre a nossa ação, a EA deveria ter nascido de uma necessidade das crianças, por exemplo: conhecer o significado de uma palavra, de partilhar uma receita, de conhecer as características de um certo animal, entre outros momentos que surgiram na nossa prática, mas que na altura não nos ocorreram utilizá-los para a “reanimação” da biblioteca. A partir daí prosseguiríamos para a remodelação, para a aprendizagem de algumas regras, para a organização e exploração dos suportes de escrita.

A complementar, poderia também ter sido dada a oportunidade de a criança levar para casa um livro para ler com os pais.



Figura 10. Dinamização da Biblioteca: diálogo sobre as regras, remodelação, categorização dos suportes escritos, apresentações orais

2.2.2. Carta ao Pai Natal (EA61)

Quanto à EA61 (Figura 11), que ocorreu na 5.^a intervenção, no âmbito das comemorações do Natal. A 5.^a e 6.^a intervenções foram realizadas em conjunto com a nossa colega de estágio. Esta EA, em específico, foi, pois, realizada pelo par pedagógico.

A EA a que nos referimos surgiu no seguimento da exploração da narrativa “Ninguém dá prendas ao Pai Natal”, na qual os valores da amizade e da partilha estiveram bem presentes. É sabido que a figura do Pai Natal é acarinhada pelas crianças desta idade. A pedido das mesmas, foi realizada a escrita da carta, para posteriormente ser colocada no correio da freguesia.

A EA decorreu em pequenos grupos. Individualmente, as crianças eram levadas a refletir sobre o ano que estava prestes a terminar. O mais interessante é que todo o grupo associou os seus pedidos à qualidade do comportamento e das atitudes praticados ao longo do ano em casa e na escola, prova disso, são os diálogos que se seguem:

Estagiário: Então, como foi este ano para ti?

Criança O: Foi bom!

Estagiário: Só? Foi um ano, 365 dias... Deves ter feito tanta coisa boa e divertida!

Criança O: Sim, andei de avião e tive um cão.

Estagiário: Boa e já pensaste o que queres pedir ao Pai Natal? Só podes pedir uma coisa, aquilo que for mais especial.

Criança O: Porquê?

Estagiário: Por que é que achas? Já falamos sobre isso.

Criança O: Porque existem muitas crianças no mundo, e se a **gente** pedir muito pode não dar para todas.

Estagiário: Se **nós**... Então o que vais pedir?

Criança O: Eu não sei bem, eu acho que me **portei** bem! A minha mãe diz que eu me **portei** bem

Estagiário: Muito bem! E o que é isto de **portar** bem?

Criança O: É não bater nos amigos... é fazer o que os pais mandam.

(Registo áudio, 05-12-2017)

Assim, a oralidade esteve bastante presente na partilha de experiências e vivências. Para além deste domínio, a escrita também foi essencial para a apropriação e compreensão de muitas convenções. Deste modo, pretendia-se que a criança representasse o seu pedido em desenho e posteriormente em código escrito e identificasse a sua carta com o seu nome. Aqui, tal como anteriormente foi referido, vimos uma enorme evolução, essencialmente, nas crianças D e I que escreveram os seus nomes sem recorrer ao modelo. Notamos alguma dificuldade na escrita dos pedidos, essencialmente nas crianças B, D, I, N, mas, com alguma persistência e empenho, as crianças conseguiram, recorrendo à associação a outras palavras, à interajuda e à cópia.

A EA culminou com a reunião das cartas num envelope, permitindo explorar conceitos como: remetente, destinatário, carteiro, correio, etc. e com a entrega das cartas no posto dos Correios da freguesia onde se localizava a escola. Esta visita aos correios constitui a EA76.

Desta forma, o recurso à carta foi relevante, pois fez ver à criança que a escrita de uma carta tem utilidade para o seu quotidiano e um propósito, neste caso a transmissão de uma mensagem ou de um pedido à distância. Além disso, a partilha de um pedido íntimo e pessoal, levou a que a EA tivesse significado para a criança.

Sabendo que as crianças pretendiam escrever uma carta ao Pai Natal (prática transversal e cultural), a EA foi introduzida com o recurso a uma narrativa, que abordava a questão das prendas numa perspetiva inovadora. Utilizamos a narrativa, recurso muito usual na EPE, por considerarmos pertinente, apelativa e significativa para a criança. Assim, estava definido o princípio da EA; o meio foi determinado pela escrita da carta e o fim prendeu-se com a entrega das cartas no correio (EA76).

Refletindo, sobre estas ações, consideramos que as estratégias e recursos utilizados foram adequados. Apenas complementaríamos esta EA com a realização de

uma recolha de objetos usados, mas em condições satisfatórias (brinquedos, jogos, etc.) por toda a escola, para entregar a uma instituição da freguesia (o Centro Social e Paroquial, ou outra instituição do conhecimento das crianças). Se tal tivesse sido realizado, as crianças teriam vivenciado o valor da partilha e da solidariedade, valores tão nobres e transversais a qualquer altura do ano.



Figura 11. Carta ao Pai Natal.

2.2.3 Dinamização da oficina de escrita (EA38)

No que concerne à **EA38** (Figura 12), foi concretizada durante a 3.^a intervenção, com o intuito de proporcionar ao grupo um conjunto de recursos promotores da iniciação à escrita.

Numa primeira fase, reunimos no centro da sala de atividades e mostramos uma fotografia de uma criança do grupo. As crianças rapidamente identificaram o nome da criança em questão. Esta tarefa introdutória pretendeu ajudar as crianças a compreenderem que as imagens correspondem a palavras e que, tal como os objetos, os seres humanos possuem uma designação que os identifica “Se a gente não tivesse um nome, ninguém sabia quem a gente era” (Criança L). De seguida, a partir da participação de algumas crianças, o grupo concluiu que as palavras são “um conjunto de letras de mãos dadas” (Criança M, I, J e K). Desta conclusão partimos para a

necessidade de se escrever. Como tal começamos por algo muito significativo para a criança: o nome próprio. Assim sendo, foi distribuído a cada par de crianças um tabuleiro com areia colorida que lhes permitiu desenhar o seu nome ou outra palavra ao seu critério. Sobre este assunto, Silva (2016, p.70) refere que “aprender a escrever o seu nome tem um sentido afetivo para a criança, permitindo-lhe fazer comparações entre letras que se repetem noutras palavras e aperceber-se de que o seu nome se escreve sempre da mesma maneira”. A corroborar esta afirmação, Dionísio e Pereira (2006,p.11), referem que o nome próprio pode tornar-se “um instrumento poderoso de que os educadores se podem servir para levar a criança a prestar atenção à natureza da linguagem escrita, particularmente à relação entre palavras orais e escritas e entre letras e sons”. A partir daí explorámos o sentido direcional da escrita. As palavras obtidas foram transcritas pelas crianças para o papel com lápis de carvão. Aí notamos grandes dificuldades na manipulação do lápis.

Numa segunda fase, procuramos estimular as crianças, sobretudo ao nível da escrita, a partir da exploração do recurso “Tampas mágicas” (Anexo E). Este recurso consistia em fazer corresponder imagens a palavras, reconhecer a ordem das letras e escrever palavras. Para isso, a criança teria que tirar um cartão com uma imagem e respetiva designação e encontrar na caixa as tampas com as letras necessárias para compor a designação da imagem. Para dificultar, havia cartões só com imagens, para os quais as crianças teriam que encontrar as tampas com as letras e dispô-las pela ordem mais adequada para formarem os respetivos nomes. A manipulação e o atarraxar das tampas permitiu, também, o desenvolvimento da motricidade fina. Segue-se uma UR que demonstra uma de algumas situações que decorreram aquando da manipulação deste recurso.

Estagiário: Esta é uma imagem do quê?

Criança M: Dum telefone.

Estagiário: De um telefone, boa! Agora, tens que encontrar as tampas com as letras T, E, L, F, O, N”.

Criança M: Pois é... já encontrei um “n” ! (Registo áudio, 24-10-2017)

Para além deste recurso, também foi introduzido o recurso “ABC Kids” (Anexo F). Tratava-se de um puzzle que era composto por 5 peças. A peça superior continha a palavra escrita com especial realce para a letra inicial. A esta, as crianças fizeram corresponder duas peças, a peça que continha a letra inicial e a outra com a imagem da

respetiva palavra. Numa segunda fase foi explorado o número de letras e o número de sílabas que compoñham a palavra. Esta contagem foi feita, tendo em conta a abordagem (CPA). Esta abordagem caracteriza-se pela progressiva representação do conhecimento. Assim, iniciou-se pela ação física e manuseamento de materiais concretos (letras), passando para um segundo momento no qual se desenvolveu a capacidade de associação e de representação através de imagens e esquemas (pontos pretos), culminando na representação formal e transposição das experiências para a linguagem matemática (algarismos). Santos e Teixeira (2015, p.55) defendem que a “abordagem clássica «concreto-pictórico-abstrato», de origem em teorias construtivistas, parece ser especialmente indicada para o ensino das primeiras matemáticas”. Também Silva (2016, p.77) defende que “as crianças necessitam inicialmente de concretizar as situações numéricas, aprendendo progressivamente a fazer representações (pictográficas, icónicas e simbólicas)”.

Por fim, foi dada a oportunidade a algumas crianças de escrever a palavra contida no puzzle. Para as crianças que não sabiam escrever, havia um conjunto de letras (impressas e plastificadas), que organizadas pela ordem adequada formavam a palavra pretendida.

A gestão da oficina de escrita foi realizada como qualquer outra área, ou seja, quem pretendesse frequentar registava na tabela de registo das áreas.

A dinamização da oficina de escrita foi iniciada na 3.^a intervenção e levada a cabo até à última semana de estágio (6.^a intervenção). Segundo os registos apurados, tendo por base os dados da tabela do registo das áreas, as crianças (A, B, D, G, I, J, L, M, O, P e R) escolheram mais do que duas vezes a área da oficina de escrita ao longo das três intervenções. Sendo que outros registos comprovam que as crianças A, J, L, M frequentavam aquela área mais do que uma vez no mesmo dia. Os recursos lá existentes foram explorados de forma individual ou em pares, pois o número máximo de frequência em simultâneo na oficina de escrita era de três crianças, pois o espaço era limitado.

A nossa principal preocupação foi a de apoiar, sempre que possível, as crianças que frequentavam a oficina de escrita, pois a escrita de certas palavras suscitava algumas dúvidas. Este apoio é importante, pois

se esta utilização no quotidiano, em contextos com significado, for bem acompanhada e apoiada (...), para além de permitir uma compreensão gradual da escrita e das suas características, por parte da criança, vai conduzir a alguma

autonomia na sua utilização. Esta utilização e autonomia progressivas facilitarão o uso de formas cada vez mais elaboradas da escrita e de utilizações diversificadas e com múltiplas funções (Silva et al, 2016, p.68).

Agora, olhando criticamente sobre a nossa ação, reconhecemos que a opção de mostrar uma fotografia de um colega da sala com o seu respetivo nome foi bastante adequada tendo em conta as potencialidades enunciadas quanto à utilização do nome. No entanto, relativamente à utilização da caixa com areia para o desenho do nome, colocou as crianças todos ao mesmo nível, ou seja, poderia ter sido feita uma diferenciação curricular, na medida em que um número muito reduzido de crianças já conseguia escrever o seu nome com e sem modelo manipulando o lápis. Neste sentido, para estes alunos poderia ter sido feito outro tipo de trabalho, isto é dar a oportunidade para que a criança, numa primeira tentativa, pudesse escrever livremente numa folha com o lápis. Além disso, para contornar a dificuldade sentida na manipulação do lápis, poderia ter sido realizado exercícios que desenvolvessem a motricidade fina para a escrita, como: o contorno de linhas com diversas complexidades.

Apesar disso, a utilização dos recursos “Tampas mágicas” e o “ABC Kids” foram indispensáveis para o conhecimento das letras, das palavras e para uma iniciação da escrita de uma forma lúdica, cooperada e participativa.



Figura12. Dinamização da oficina de escrita

2.2.4. Jogo “Rimas malucas” (EA68)

A EA68 (Figura 13) foi implementada na 5.^a semana de intervenção. Surgiu após a interpretação conjunta do poema “O Natal”. Este permitiu constatar que existiam versos que rimavam, ou seja que o som de certas palavras se repetia. Chegados a esta conclusão, procedemos à exploração do jogo (Anexo G) que promoveu a exploração do carácter lúdico da linguagem. Neste jogo todas as crianças participaram em simultâneo. Em primeiro lugar, num breve diálogo, explicámos que existem palavras, cujas terminações possuem o mesmo som, a estas designamos palavras que rimam, por exemplo “João rima com cão”. De seguida, distribuámos por todas as crianças um cartão que continha a imagem com a respetiva legenda. Os cartões compunham pares de rimas. Uma a uma, as crianças apresentaram o cartão, a criança que tinha o cartão com a rima correspondente manifestava-se, a pares realizaram uma frase que reunia as duas palavras que rimavam, obtendo rimas do género: “ A cadeira é feita de madeira” (Crianças F e Q), “Atirei a panela contra a janela” (Crianças B e H), “Toca o tambor quando cheiro a flor” (Crianças G e Q), entre outras. O entusiasmo foi tal que algumas crianças não esperaram pela sua vez para poder mostrar o cartão. De acordo com os dados recolhidos, verificámos os seguintes comentários:

Criança Q : Eu tenho o cartão com um **tambor**. Quem é que tem o cartão que rima?

Criança G : Eu, eu! Tenho **flor**, o som das palavras é parecido!

Criança Q: Tambor também rima com **amor**!

Estagiário: Então vamos lá formar uma rima!(Registo áudio, 06-12-2017)

Criança R: “Essas rimas são mesmo malucas, eu nunca vi um “**oito** comer o **biscoito**” (Diário, 06-12-2017)

Assim, verificamos que esta atividade surtiu um impacto bastante positivo junto das crianças, que se refletiu numa ativa participação oral por parte destas, que tiveram a possibilidade de criar rimas e de trabalhar a pares. No entanto, a curiosidade que algumas crianças tinham em conhecer os cartões uns dos outros levou à desconcentração geral do grupo e conseqüentemente levou a que perdêssemos o controlo sobre o mesmo. Após uma pausa e uma reflexão coletiva, continuamos a apresentação dos cartões satisfazendo, desta forma, a curiosidade de todos. Foi possível observar que certas crianças, manifestaram dificuldades no improvisado de rimas, no

entanto o intuito era criar rimas malucas, ou seja, tudo era permitido. Para além da oralidade, esta atividade também potenciou o desenvolvimento nos outros domínios da Língua (leitura e escrita). A leitura foi promovida através da associação das palavras às imagens nos cartões. Já a escrita esteve presente na redação das rimas criadas. Nesta fase houve algumas dificuldades, pelo que as crianças foram auxiliadas por nós.

Debruçando-nos de forma crítica sobre a nossa ação, as estratégias adotadas (desde o poema, passando pelo jogo, até à escrita das rimas obtidas) foram apropriadas ao grupo. No entanto, esta EA poderia ter acontecido em pequenos grupos para aumentar o nível de concentração das crianças. Também a EA poderia ter partido da exploração de uma canção, que normalmente é composta por versos que rimam. Além disso, a criação das rimas poderia ter em conta uma utilidade e finalidade, ou seja, poderia ter acontecido na sequência da temática do Pão por Deus, nomeadamente na realização de um verso a acompanhar o saco do Pão por Deus a entregar aos idosos do Centro Cultural e Social da Casa do Povo da freguesia.

Ainda assim, cumprimos com o propósito da exploração do recurso, que mostrou ser relevante para criar de uma forma espontânea e interativa versos que rimavam.



Figura 13. Jogo “Rimas malucas”

2.2.5. Jogo “Palavras em linha” (EA20)

No que concerne à EA 20 (Figura 14), ocorreu na 2.^a Intervenção. Trata-se de um jogo de reconstituição silábica (Anexo H). Neste enquadramento, Mattos (2011, p.4), baseando-se em Kishimoto (2000), considera que “especialmente no campo da educação infantil, psicólogos e pedagogos têm dado grande atenção ao papel do jogo na constituição das representações mentais e os seus efeitos no desenvolvimento da criança especialmente na faixa etária de 0 a 6 anos de idade”. O autor afirma ainda que “enquanto brinca, o ser humano vai garantindo a integração social além de exercitar seu equilíbrio emocional e atividade intelectual” (p.4).

Decorrendo desta realidade, desenvolvemos uma EA que se iniciou com a convicção de que as aprendizagens prévias das crianças são uma mais-valia para a construção do conhecimento.

Desta forma, a dinâmica de jogo implementada passava pela abordagem a uma consciência fonológica vital ao pleno desenvolvimento das capacidades metalinguísticas das crianças. Em consonância com esta ideia, Simões (2011, referenciando Baia, 2006, p.21) refere que “a importância da Consciência Fonológica está no fato dela colaborar para uma alfabetização bem-sucedida, ou seja, ela prepara a criança para o processo de decodificação da língua (processo de converter letras e sons), por meio do estudo de grafemas, sons, sílabas, palavras, etc.”.

Neste sentido, percebemos que a consciência silábica é a forma mais óbvia de análise fonémica da palavra tornando-se assim na tarefa mais fácil para as crianças. A este propósito, Morais (1997, p.18) realça que “a consciência de sílaba permite a segmentação das palavras em sílabas e o seu reconhecimento é talvez o primeiro e o mais óbvio caminho da segmentação sonora”.

Atendendo a todos os pressupostos explanados, iniciamos a atividade considerando as conceções prévias do grupo. Para tal, a atividade iniciou-se com a identificação de um objeto que continha um nome de fácil reconhecimento por parte da criança, serve de exemplo uma lata de coca-cola. A partir desta, grande parte do grupo compreendeu que os símbolos e imagens correspondem a palavras.

Após este reconhecimento, foi explorado com o grupo de crianças um painel que continha a imagem de um animal, seguida da divisão silábica do respetivo nome. De forma a facilitar a divisão silábica, esta foi explorada através do batimento de palmas, isto é, cada sílaba correspondia ao batimento de uma palma, por exemplo: for-mi-ga, resultou

no batimento de três palmas. De seguida, dividimos o grupo em 4 pequenos grupos compostos por 4 crianças cada. Enquanto os restantes grupos exploravam as diferentes áreas da sala de atividades, um grupo explorava o recurso. Assim, foi dada a liberdade a cada criança de escolher o painel e respetivo animal, para assim realizar a segmentação silábica da sua designação. Depois, todas as crianças, umas com mais dificuldades do que outras, fizeram corresponder cada sílaba presente no painel às respetivas peças de madeira, que possuíam igualmente as sílabas, reconstruindo a palavra por agregação de sílabas. De seguida, tiveram a oportunidade de escrever a palavra criada. Nesta fase, para as crianças que manifestaram dificuldades na escrita da palavra criamos um conjunto de letras móveis. No fim, cada criança colocou na estrutura as peças que continham as sílabas, pela ordem correta e tendo em consideração a direccionalidade da escrita.

Como é possível constatar, esta EA uniu os três domínios da língua, visto que promoveu a leitura, no que respeita à leitura imagética dos painéis, a consciência silábica e a escrita no momento em que a criança escreveu a palavra obtida.

As dificuldades sentidas foram na divisão silábica da palavra monossílaba “cão”, cuja tendência era dividir em “cã-o” (crianças A, E, F, N, I) e no reconhecimento das letras para a escrita das palavras, em que grande parte recorreu à cópia das mesmas, algumas com a escrita da letra “s” em espelho.

No decorrer desta EA, reunimos um conjunto de UR, entre outras, apresentamos a seguinte:

Em pequeno grupo, expliquei a dinâmica e o objetivo da atividade “Palavras em linha”. Quando surgiram dificuldades na contagem das sílabas recorri ao batimento de palmas, isto é cada sílaba correspondia ao batimento de uma palma. (Diário, 10-10-2017)

Estagiário: Então, que animal está nesta imagem?

Criança O: Isso é um cavalo.

Estagiário: Muito bem! e que palavra achas que está escrita aqui?

Criança O: Aqui tá **dizendo** cavalo.

Estagiário: Aqui **está escrito** cavalo, boa! E como é que sabes?

Criança O: Por causa que tem um C... que é a letra do meu nome.

Estagiário: Porque...E quantas sílabas tem esta palavra, vamos bater palmas.

Criança O: Ca-va-lo, três.

Estagiário: Muito bem! Tem três sílabas.

Criança O: Pois tem, eu bati **três** vezes. (Registo áudio, 10 -10-2017)

Analisando de forma crítica, concluímos que a atividade ao aliar a brincadeira à exploração de conteúdos foi uma boa estratégia. Sousa (2003, p.143) reconhece que o lúdico é uma “ferramenta educacional” e é também “o mais forte meio de processar educação”. Em resumo, não mudaríamos as fases de exploração do recurso, pois estamos em crer que foi da forma como decorreu que permitiu com que as crianças se entusiasmassem na manipulação do mesmo. Para além disso, a dinâmica do jogo e a sua estrutura permitiu que as crianças se mantivessem interessadas, demonstrando um grande empenho na concretização dos objetivos da atividade.

Apesar disso, não nos devemos descurar da multiplicidade de atividades que este recurso poderia ter proporcionado em diversas áreas de conteúdo, como a disposição das peças para formar uma palavra, a disposição dos números até 5 e a respetiva quantidade, a criação de padrões com cores entre outras potencialidades.



Figura 14. Jogo “Palavras em linha”

2.2.6. Dramatização da narrativa “O nabo gigante” (EA17)

A EA 17 (Figura 15) realizou-se durante a 1.ª intervenção pedagógica e foi planificada tendo em conta a temática previamente definida pela educadora cooperante “Os Animais da Quinta”.

A dramatização da história “O nabo gigante” surgiu na sequência da exploração da história “O nabo gigante” (flanelógrafo). Assim, tendo como ponto de partida a exploração e consolidação de algumas características dos animais da quinta (locomção e sons emitidos) propusemos ao grupo a realização de uma dramatização. Esta EA inscreveu-se nas áreas de Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação (domínios: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Educação Artística) e Conhecimento do Mundo.

A escolha desta estratégia deveu-se ao facto de percebermos que havia algumas crianças que, em atividades de grande grupo, demonstravam ser um pouco acanhadas e tímidas, pelo que desenvolviam pouco a sua oralidade, sendo a sua participação verbal na sala muito reduzida. Como tal, a dramatização foi a estratégia que utilizamos, uma vez que “desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal e na expressão de emoções” (Silva et al, 2016, p.52).

Seguidamente, foi negociado com as crianças a realização de um adereço que identificasse o animal que pretendiam representar. Após alguma discussão e negociação o grupo chegou à conclusão que as máscaras seriam a melhor opção. Escolhido o adereço foi dada a oportunidade de cada criança escolher a personagem que pretendia representar. A tarefa que se seguiu consistiu na pintura da máscara através da técnica do berlinde, com o intuito de “desenvolver capacidades expressivas e criativas através da experimentação e produções plásticas” (Silva et al, 2016, p.50).

Chegado ao momento de dramatizar, e como a narrativa possuía um padrão repetitivo, as crianças que representaram as personagens falantes reproduziram pequenas frases e fizeram-no com alguma facilidade. As crianças que representaram os animais reproduziram o som dos mesmos, seguido de uma breve frase, à sua escolha.

Durante a dramatização registámos UR diversas que testemunharam o interesse e o entusiasmo das crianças:

Criança E: Eu quero ser a vaca, porque ela faz muu... muu. Eu vi vacas ontem!” (Registo áudio, 10-10-2017)

Criança J: Eh, professor é a minha vez de ir arrancar o nabo! (Registo áudio, 10-10-2017)

Criança D: Ai Jesus que eu não consigo arrancar o nabo! Hum... esqueci-me! Ah! vou chamar a vaca pra me ajudar. (Registo áudio, 10-10-2017)

Cabe-nos, pois, refletir sobre esta EA. A dramatização parece-nos ter sido uma estratégia adequada para verificar a compreensão da narrativa de uma forma mais apelativa e interacional. Através da dramatização, as crianças demonstraram grande entusiasmo, não só por poderem representar uma situação tão inesperada (retirar da terra uma nabo gigante), mas também por terem a liberdade de imaginar atitudes e comportamentos e criar as suas próprias falas. Além disso, o facto de as crianças terem escolhido o animal e a respetiva máscara, valorizou a ação e o poder de escolha e de decisão da criança, fazendo-a protagonista desta experiência. O recurso à máscara serviu de refúgio para as crianças aparentemente mais tímidas o que permitiu com que todas as crianças participassem e se mantivessem envolvidas.

Complementarmente, poderia ter sido realizado um ficheiro para cada criança representar a sequência narrativa através do desenho antes de dramatizar a narrativa, reforçando a compressão dos acontecimentos e das ideias principais.



Figura 15. Dramatização da narrativa “O nabo gigante”

2.3. Os recursos didáticos utilizados no Estágio pedagógico I

Com o intuito de diversificar as estratégias, as EA foram implementadas com o apoio de recursos pedagógico-didáticos que serviram de auxílio para o processo de ensino-aprendizagem das crianças (Correia, 1995 e Souza, 2007) e revelaram ser uma ajuda ao estagiário na explicitação de certos conteúdos.

Importa salientar que os recursos criados não favoreceram apenas a área de Expressão e Comunicação, sendo que foram criados recursos para apoiar atividades nas várias áreas do currículo. No Anexo I apresentamos esses recursos, agrupando-os conforme a tipologia de Graells (2000).

Assim observa-se que a maioria dos recursos didáticos utilizados privilegiaram a compreensão e a expressão oral, em consonância com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), que defendem que “durante o período da Educação Pré-escolar, é essencial que sejam criadas oportunidades que permitam o desenvolvimento de competências comunicativas”, alertando para o facto de neste processo desempenhar “particular importância quer as experiências de interação comunicativa (com outras crianças e com os adultos), quer as actividades lúdicas que visam a promoção do desenvolvimento das capacidades verbais das crianças, nomeadamente ao nível da compreensão e da expressão oral” (p.37).

Além disso, supõe-se que esse clima de comunicação ajudará as crianças a desenvolver o seu vocabulário, dicção e a produzir frases mais complexas e adequadas (Dionísio e Pereira, 2006).

Foi, por isso, nossa intenção e preocupação dinamizar situações que criassem deliberadamente situações estimulantes para as crianças comunicarem ativamente noutros contextos. Para o efeito, criámos e usámos diversos tipos de recursos didáticos dando maior ênfase à criação de murais, cartazes, pósteres, pictogramas e painéis de natureza interativa, isto é, construídos com base na interação entre a criança, o recurso e o estagiário. Também podemos mencionar que o momento do conto de histórias atendeu sempre à diversificação de recursos, pelo que as histórias foram narradas através de flanelógrafos, tapetes narrativos, apresentações em diapositivos, dramatizações com fantoches, etc. todos promotores do desenvolvimento da linguagem oral.

Podemos referir, ainda, que alguns dos recursos criados, embora servissem para apoiar o desenvolvimento da aprendizagem oral e escrita, também auxiliaram aprendizagens noutras áreas de conteúdo, promovendo-se assim aprendizagens

integradas. São exemplos disso o recurso “O revestimento dos animais”, o painel interativo “A lagarta comilona” para a construção de padrões, o painel interativo relativo à locomoção dos animais, o cartaz com o contorno da silhueta de uma criança e respetiva legendagem das partes do corpo, o cartaz com a receita de bolachas dada pela avó, a maquete que permitiu explorar os habitats dos animais da quinta, ficheiros autónomos associados à aprendizagem do corpo humano (órgão e a sua função), o jogo “O que comem os animais?”, entre outros.

Para promover o desenvolvimento da linguagem escrita foram criados recursos que envolviam a escrita de palavras, a escrita do nome das crianças, a elaboração de cartazes com o registo das participações das crianças. Sobre o registo escrito, as OCEPE (Silva et al, 2016, p.70) defendem que o registo com diferentes propósitos “(mensagens, notícias, listagens, opiniões, etc.) é uma estratégia importante para a compreensão do código escrito”.

Todos estes recursos didáticos foram concebidos com o intuito de a criança “compreender que o que se diz se pode escrever [e] que a escrita permite recordar o dito e o vivido (...)” (Silva et al, 2016, p.70).

Neste seguimento, é chegado ao momento de recuperar o Anexo D e analisar a categoria “interação com os recursos didáticos”, mais propriamente a subcategoria “interesse”. Nesta destaca-se o indicador “manifesta entusiasmo na observação/manipulação do recurso”, com o total de 36 UR. Na generalidade o grupo demonstrava um enorme entusiasmo todas as vezes que era introduzido um recurso novo. Tal entusiasmo convertia-se em interesse e estimulação para a aprendizagem. São disso exemplo as seguintes UR:

Hoje a reação foi unânime. Os olhos a brilhar, as caras de espanto e os sorrisos na cara, são a prova de que estou no caminho certo. O tapete narrativo foi um sucesso. Estava um silêncio na sala, estavam muito atentos à história. Todos queriam tocar, todos punham o dedo no ar, todos queriam falar! Foi uma sensação incrível! (Diário, 23-10-2017)

Criança B: Professor, agora já é a minha vez? (Diário, 10-10-2017)

Criança H: Posso fazer de novo? (Diário, 25-10-2017)

Criança N: Professor, eu sei que já fiz, mas posso ajudar? (Diário, 05-12-2017)

Avançando para a subcategoria “atitudes”, mais concretamente o indicador “empenha-se na realização das tarefas que envolviam recursos didáticos”, registou um total de 33 UR. Tal foi visível nas atividades que dependiam única e exclusivamente da manipulação de recursos (EA23, 25, 26, 39, 46). O empenho das crianças ao realizarem certas tarefas é evidente nas seguintes UR exemplificativas:

A criança L decidiu que os membros superiores seriam com tampinhas vermelhas e que os membros inferiores seriam com tampinhas azuis. Esta empenhou-se tanto no trabalho que foi de mesa em mesa pedir o mesmo número de tampinhas vermelhas e azuis para que tudo ficasse igual. (Diário, 25-10-2017)

A criança M, colou as imagens representativas dos órgãos internos ao contrário, quando esta se apercebeu, pediu para fazer novamente o trabalho, desta vez fê-lo com correção. (Diário, 26-10-2017)

Por último e relativamente ao indicador “expressa opiniões positivas acerca dos recursos didáticos”, obtivemos 62 UR. Estas foram obtidas através de um registo que ocorria após cada intervenção (Figura 16). Assim sendo, os recursos que as crianças consideraram os seus preferidos foram os que colheram mais opiniões positivas. Deste modo, as preferências das crianças estão representadas no Gráfico 1. Este faz o cruzamento entre a designação do recurso e a preferência das crianças relativamente ao recurso. Dos 43 recursos utilizados no EPI, apresentamos nesta análise aqueles que ultrapassaram o número de 4 preferências.

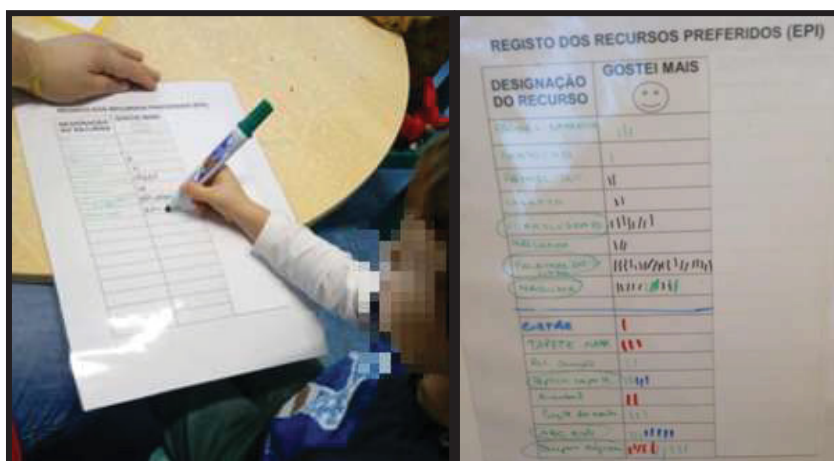


Figura 16. Registo das preferências dos alunos acerca dos recursos didáticos utilizados no EPI

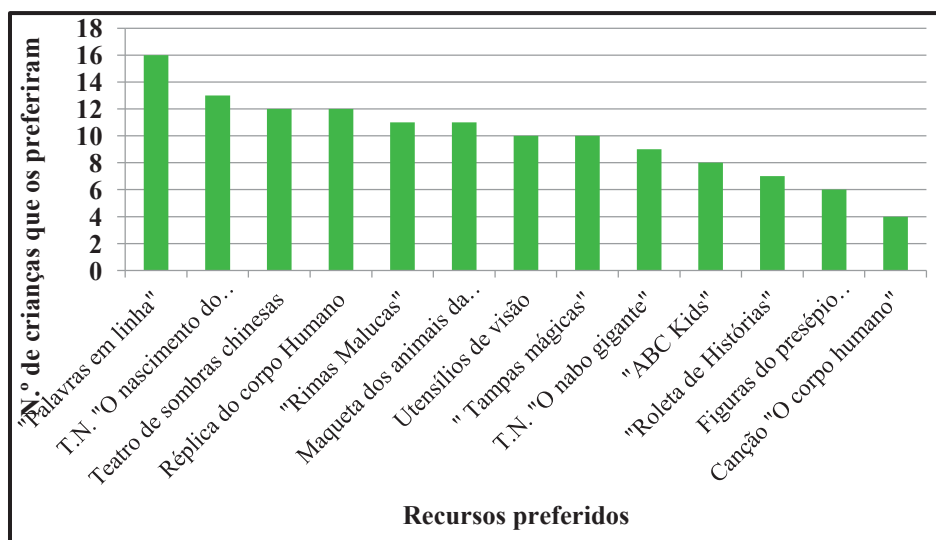


Gráfico 1. Preferência das crianças em relação aos recursos didáticos utilizados no EPI

Analisando o Gráfico 1 podemos concluir que as preferências das crianças recaíram sobre os recursos convencionais (livros, revistas, jogos didáticos, materiais manipuláveis, etc), segundo a terminologia de Graells (2000), apresentada no capítulo I. Outra observação que podemos realizar é o facto de aqueles elegerem recursos que podiam manipular, por exemplo, os jogos didáticos e os tapetes narrativos. Em relação ao recurso “Palavras em linha”, foi o recurso que mais opiniões positivas obteve (16), porque se tratava de um jogo com uma estrutura e dinâmica fora do comum, pelo que os alunos de imediato se identificaram e entusiasmaram. Quanto às razões para a preferência por determinados recursos eram sobretudo por serem divertidos, diferentes, muito apelativos e pedagógicos, como podemos verificar em algumas das seguintes UR:

Criança D: Eh professor, este jogo é muito divertido. (Diário, 06- 12- 2017)

Criança I: Eu gostei muito desse jogo, ele era muito giro e grande!
(Diário,
10 -10- 2017)

Criança A: Ah! Professor eu não me esqueço daquelas luzes que saíam do chão, eram tão lindas. (Diário, 04-12- 2017)

Criança M: Olha! Eu gostei tanto daquela coisa que a gente pôs os animais todos arrumados, porque eu aprendi onde é que eles moravam.

Estagiário: E se pudesses escolher aquele que mais gostaste, o teu favorito, qual é que escolhias?

Criança M: Era esse! (Registo áudio, 11- 10- 2017)

Por outro lado, pudemos averiguar que os recursos com menos de 4 preferências foram os menos escolhidos porque não captaram muito a atenção das crianças. Referimo-nos, pois, aos cartazes realizados, às restantes histórias e suportes associados que apesar do entusiasmo pela exploração momentânea, no final da intervenção não permaneceram na memória das crianças.

Síntese

As EA apresentadas apostaram na multiplicidade e diversidade de recursos, estratégia que utilizamos para alcançar os objetivos pedagógicos propostos. Também procuramos promover aprendizagens nos três domínios da língua, uma vez que os mesmos contribuem para o desenvolvimento de competências comunicacionais na infância. Durante a concretização das diversas EA, deparamo-nos com diversas situações que demonstraram que o educador deve aplicar diferentes estratégias com diferentes crianças, de modo a assegurar que todas têm as mesmas oportunidades de aprendizagem.

A grande maioria das EA procurou promover o desenvolvimento da oralidade como uma competência fulcral para todas as crianças, inclusive para o grupo que manifestava fortes dificuldades. A leitura foi promovida em situações inesperadas e atrativas com o intuito de promover o gosto pela mesma. A escrita foi desenvolvida em contextos necessários à comunicação, com o intuito de demonstrar a sua funcionalidade. Procurámos integrar os três domínios da Língua e estimular o seu desenvolvimento desde cedo, de modo a proporcionar às crianças bases seguras de desenvolvimento comunicacional.

Concluimos que as EA desenvolvidas foram bem acolhidas pelas crianças, pelo entusiasmo e empenho que as mesmas demonstraram ao realizá-las e explorá-las. A utilização dos recursos didáticos contribuiu igualmente para este feito. Nestas a criança foi o sujeito e o agente do seu processo educativo, pelo que valorizamos as suas conceções, experiências e vivências, a fim de desenvolver as suas potencialidades (Silva et al, 2016).

Cabe, pois, ao educador, apoiar e estimular o desenvolvimento e a aprendizagem numa dinâmica de interação, onde se articulam as iniciativas das crianças, as diferentes áreas de conteúdo e as propostas do educador, numa ótica apelativa e lúdica. Nesta ação importa que o educador assuma uma atitude crítica e reflexiva, para que o seu trabalho melhore a cada dia.

Feita a apresentação, a análise e a discussão das EA desenvolvidas e dos recursos didáticos utilizados para as potenciar, abordamos de seguida o trabalho levado a cabo no âmbito do Estágio pedagógico no 1.º CEB.



Capítulo III

A ação pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico

...aquele que outrora foi um bebé de colo e semeou a sua própria aprendizagem, vai agora colhê-la, através dos frutos que se formaram e ganharam cor e maturidade... (Xénia Dias)

Capítulo III- A ação pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Introdução

3.1. Características dos contextos de intervenção

3.1.1. O meio

3.1.2. A escola

3.1.3. A sala de aula

3.1.4. Os alunos

3.2. Experiências de aprendizagem promotoras do desenvolvimento de competências comunicativas orais e escritas no 1.º Ciclo do Ensino Básico

3.2.1. À caça de palavras com o grafema “s” em revistas e jornais

3.2.2. Projeto “Dicionário ilustrado”

3.2.3. Projeto “livros viajantes”

3.2.4. O jogo “Enigma das cores”

3.2.5. Apresentação oral das pesquisas realizadas

3.2.6. Projeto “A falar com fantoches é que a gente se entende”

3.3. Os recursos didáticos utilizados no EPII

Síntese

Capítulo III- A ação pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Introdução

Tratando-se de um contexto distinto do Estágio pedagógico I, para a nossa prática educativa no 1.º CEB, todas as informações recolhidas foram essenciais para a adequação da nossa ação. Neste sentido, e partindo da premissa que o “professor exerce a sua atividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere” (n.º 1 do ponto IV do anexo ao Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto), é fulcral, nesta fase do trabalho e à semelhança do Capítulo II, contextualizar o nosso Estágio pedagógico II (EPII), realizando, primeiramente, a caracterização e descrição do meio escolar, no que respeita a aspetos físicos e sociais.

Em seguida, apresentaremos as EA relativas ao EPII, atribuindo maior destaque às atividades concretizadas no âmbito da temática deste relatório, que serão analisadas de acordo com os objetivos preconizados para este trabalho.

3.1. Caracterização dos contextos de intervenção

3.1.1. O meio

Situada na costa meridional do concelho de Ponta Delgada, a escola onde foi realizado o EPII insere-se no agrupamento da Escola Básica Integrada Roberto Ivens. A freguesia onde se edifica apresenta uma área aproximada de 7,16 km² e nela habitam cerca de 4932 cidadãos².

No que concerne à dimensão sociocultural a escola encontra-se rodeada de diversos espaços comerciais, instituições, indústrias, alguns dos quais foram potencializados como recursos da prática educativa – património material (igreja paroquial, ermidas e fontanários) e imaterial (a junta de freguesia, a igreja paroquial, o centro social e paroquial, os estabelecimentos comerciais, os correios, a farmácia, o rancho de romeiros, o grupo de jovens, associações desportivas, entre outras entidades e áreas recreativas).

Em termos económicos, o setor primário e secundário ocupam um papel de destaque, na medida em que grande parte dos residentes assumem profissões ligadas à agricultura, aos serviços públicos e à construção civil.

² Dados obtidos através dos censos 2011 do Instituto Nacional de Estatística (INE).

3.1.2. A escola

A escola situa-se na zona limítrofe de uma freguesia do concelho de Ponta Delgada, num espaço escolar de tipologia P3. e encontrava-se em mau estado de conservação, no entanto, reunia as condições básicas para o seu funcionamento.

O interior do edifício era composto por vários espaços. No piso zero, situavam-se duas salas do 1.º CEB, e duas salas de Educação Pré-escolar, uma sala de apoio, um gabinete de coordenação, uma sala de ATL, o refeitório, a cozinha, o polivalente e duas casas de banho feminino e masculino. O piso 1 era constituído por duas salas de 1.º CEB, uma biblioteca, a sala de professores, a sala de convívio para o pessoal não-docente, um gabinete de apoio à coordenação e duas casas de banho feminino e masculino.

No que diz respeito ao espaço exterior, este rodeava toda a escola e abarcava um campo de jogos bastante amplo, zonas com equipamentos lúdicos e marcas de jogos tradicionais na superfície.

Considerando o Regulamento Interno da Unidade Orgânica Roberto Ivens (2015), a escola contava com um total de 89 crianças, 19 de Educação Pré-escolar e 70 de 1.º CEB.

No que diz respeito ao pessoal docente, a escola contava com uma educadora de infância, quatro professoras titulares de turma, duas professoras de apoio, uma das quais apenas a tempo parcial, duas docentes do Núcleo de Ensino Especial, uma para a EPE e a outra para o 1.º CEB, um professor de educação físico-motora e uma professora de inglês. No que diz respeito ao pessoal não-docente, a escola integrava 6 auxiliares de ação educativa, quatro efetivas e as restantes através de programas de natureza ocupacional.

Importa realçar que o estabelecimento de ensino em causa se encontrava a desenvolver/participar em alguns projetos: o projeto de formação de professores do 3.º e 4.º ano de escolaridade nas áreas do português e da matemática; o projeto do sentido de número, destinado aos alunos do 1.º ano de escolaridade; e um concurso de tabuada e ortografia. A escola estabelece contatos com as Escolinhas do Desporto e com o ATL que se localiza no próprio edifício da escola.

O período de funcionamento das atividades letivas decorria em regime normal, sendo o horário do 1.º CEB das 9h às 15:00h, havendo um prolongamento do mesmo por 45 minutos, para a lecionação da disciplina obrigatória de Língua Estrangeira – Inglês.

3.1.3. A sala de aula

A sala onde decorreu a nossa prática educativa no 1.º CEB possuía cerca de 121 m². As mesas dos alunos encontravam-se dispostas em grupos, apelando à cooperação e à interajuda, alguns dos princípios que também nortearam a nossa prática.

A sala encontrava-se equipada com uma enorme variedade de materiais, tendo os alunos acesso a recursos diversos, como um computador, livros escolares, dicionários, livros de histórias, material didático manipulativo (ábacos, etc.), materiais de desgaste (colas, lápis de cor, canetas de feltro, guaches, etc.).

Por seu turno, algumas paredes da sala continham painéis que estavam reservados para a exposição de cartazes informativos alusivos às seguintes áreas de conteúdo: Português, Matemática, Estudo do Meio e Cidadania.

No decorrer do estágio a sala sofreu alterações, introduzidas por nós. Em conversação com a professora titular, foi possível a criação de um espaço destinado ao trabalho autónomo que reunia um conjunto de recursos referentes às áreas de trabalho específicas, nomeadamente, ao nível da Matemática (caixa com conteúdos de geometria e medida, tratamento de dados, números e operações e recursos pedagógicos), do Português (caixa com conteúdos auxiliares da leitura e da escrita, recursos pedagógicos e propostas de atividades), do Estudo do Meio (caixa com ficheiros do meio físico e social, guiões de pesquisa e propostas de experiências e outras atividades) e da Expressão Plástica (caixa com propostas de atividades, desenhos para colorir, etc.). Este espaço foi criado, tendo em vista algumas metodologias do Movimento de Escola Moderna (MEM) e com a intencionalidade de se tornar rotina a sua utilização e exploração, possibilitando, a compreensão e sistematização de conteúdos importantes, associados a cada área curricular.

Deste modo, a sala em questão dispunha de um espaço amplo e reunia um conjunto de condições favoráveis à prática educativa (Figura 17).

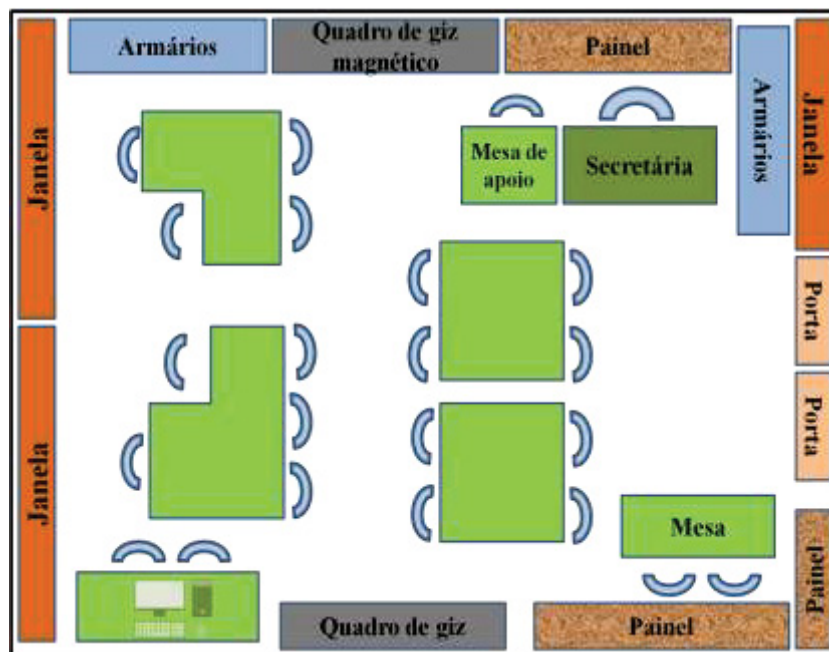


Figura 17. Planta da sala na qual decorreu o EP II

3.1.4. A turma

A turma era composta por 14 crianças, 10 do sexo feminino e 4 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 6 e 7 anos, que estavam a frequentar pela primeira vez o 1.º CEB. Para que a identidade das crianças seja assegurada, a cada uma será atribuído a letra A seguida de enumeração de 1 a 14.

De uma forma geral, tratava-se de uma turma heterogénea tendo três alunos que frequentavam diariamente o apoio individualizado. Apesar disso, e em conversação com a professora titular, averiguamos que estes alunos não necessitavam de diferenciação pedagógica ao nível dos conteúdos, uma vez que os conteúdos eram demasiado elementares. O apoio educativo que frequentavam diariamente já lhes permitia acompanhar a turma de uma forma satisfatória.

Na sua generalidade, a turma era muito afetuosa, carinhosa, interessada e muito curiosa. Em termos de comportamento, tratava-se de uma turma exímia no cumprimento das regras de convivência social e das condutas de sala de aula, traduzindo-se num ambiente harmonioso e facilitador para a aprendizagem.

Atendendo aos diálogos estabelecidos com a professora titular, as preferências curriculares dos alunos iam ao encontro do Estudo do Meio, da Matemática e das Expressões

Artísticas, apresentando dificuldades ao nível do Português (domínios da oralidade, leitura e da escrita), fragilidade que tivemos em conta para a formulação de estratégias promotoras do desenvolvimento oral e escrito dos alunos, problemática foco deste relatório.

Após o levantamento de dados e informações dos processos individuais dos alunos, verificou-se que, no geral, os alunos provinham de um meio socioeconómico e cultural considerado médio baixo, sendo que a maioria daqueles beneficiava de apoios sociais.

3.2. Experiências de aprendizagem promotoras do desenvolvimento oral e escrito no 1.º Ciclo do Ensino Básico

“Nova fase”, “novo ciclo”, “novo caminho”, são algumas expressões que utilizamos para descrever a entrada de uma criança para o 1.º CEB. Na realidade é uma mudança significativa na vida da criança, dado esta passar a ser um aluno, com novas responsabilidades e novas tarefas.

No que concerne ao desenvolvimento de competências, debruçar-nos-emos mais diretamente sobre a aprendizagem da Língua, temática da nossa investigação, embora concordemos que todas as áreas curriculares são necessárias ao desenvolvimento de competências nos alunos.

Neste sentido, “nos primeiros anos do Ensino Básico, assume uma grande importância a ligação entre a oralidade e o ensino dos conteúdos do domínio da leitura e escrita” (ME, 2015, p.7). A este nível, notamos algumas mudanças quando transitamos para um novo ciclo. Se até então, na EPE se pretendia desenvolver e ampliar o domínio da linguagem oral e iniciar a aprendizagem da escrita, no 1.º CEB, pretende-se que os dois domínios se desenvolvam em simultâneo, de modo a que a criança possa progredir eficazmente entre os diferentes ciclos de ensino.

No que concerne ao trabalho desenvolvido adotamos, em consonância com o supervisor do estágio, metodologias relativas ao MEM. Assim as planificações, não só atendiam a cumprir objetivos relacionados com a nossa temática, como alcançar princípios de autonomia, de cooperação, responsabilidade, entre outros.

Para orientar esta experiência formativa no 1.º CEB, foi imprescindível a consulta dos programas e metas curriculares das diferentes áreas de conteúdo do Ensino Básico, das Orientações Curriculares para o Ensino Básico (2004) e documentos ilustrativos do modelo pedagógico – MEM.

Nesta fase do nosso relatório, e à semelhança do capítulo anterior, analisaremos o Anexo J, que apresenta as EA realizadas ao longo de sete intervenções em contexto do 1.º CEB. Estas surgem associadas às áreas curriculares respeitantes. No mesmo, serão destacadas a cinza as EA que pretenderam promover competências mais diretamente ao nível da Língua, das quais faremos uma análise com maior profundidade mais à frente neste relatório. Assim sendo, dar a oportunidade aos alunos de realizar “EA ativas, significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras” (ME, 2006, p.24) são os princípios orientadores da ação pedagógica no 1.º CEB, que transitamos para a nossa prática, respeitando-os e aplicando-os na íntegra, visando “a criação (...) de um clima favorável à socialização e ao desenvolvimento moral”, dentro e fora da sala de aula.

O Anexo J permite-nos verificar que a maioria das EA realizadas incidiram sobre o tema de investigação deste relatório, ou seja, os dados traduzem valores mais elevados na área do Português, já que as atividades realizadas procuraram desenvolver competências ao nível da expressão e compreensão oral, da escrita e da leitura. Para o desenvolvimento destas competências incentivamos os alunos a realizar apresentações orais, a produzir textos, a tomar contacto com diferentes suportes de escrita e a incutir o gosto pela leitura.

A área de Educação e Expressão assumiu um papel fulcral no que respeita à comunicação. Evidentemente os alunos comunicaram através das suas produções. De acordo com Derdyk (1994, referenciado por Júnior, Oliveira & Ribeiro, s.d., p.5), “o desenho é a manifestação de uma necessidade vital da criança: agir sobre o mundo que a cerca, intercambiar, comunicar”. Além disso, esta área articulou-se com as restantes áreas disciplinares, mais precisamente as componentes de plástica e dramática. A expressão dramática permitiu o desenvolvimento da linguagem verbal (das quais decorreram momentos de improvisação) e não-verbal, essenciais a uma comunicação eficaz.

Na área da Matemática, o ensino comunicativo da língua esteve presente, visto que grande parte das atividades incluía a divulgação e a partilha de raciocínios e pensamentos matemáticos. Tratando-se do 1.º ano de escolaridade, foi necessário diversificar o ensino da matemática e torna-lo mais atrativo para a turma em questão. Assim, a aprendizagem da matemática partiu na maioria das vezes da leitura e interpretação conjunta de histórias às quais se procediam aprendizagens de números e contagens progressivas dos mesmos. Para o auxílio da contagem, as atividades faziam-se acompanhar pela manipulação de recursos de forma a respeitar a abordagem CPA.

Seguidamente, encontramos a área curricular de Estudo do Meio, sobre a qual as atividades planificadas privilegiaram o meio local, como espaço promotor de aprendizagens significativas, o pensamento crítico na realização de experiências e a comunicação oral e escrita na partilha de informação e na consolidação de conteúdos.

A área de Educação Cívica foi aplicada nos horários destinados à Cidadania. Obviamente, trata-se de uma área que estava intimamente ligada com as restantes, pois tencionava contribuir para a formação geral da pessoa e do cidadão, desenvolvendo atitudes e valores relacionados com a responsabilidade, tolerância, solidariedade, cooperação, respeito pelas diferenças. Todos estes valores são praticados quando num ambiente de interação com o outro, daí termos recorrido a muitas EA que envolviam dinâmicas a pares, em grupo e com a turma inteira, fomentando assim a ideia de que não somos seres isolados, a interação e a presença do outro é fundamental na nossa vida quotidiana.

A área de Educação Física foi explorada em pleno na realização de uma aula que uniu a música à exploração física do corpo. Como corpo docente da escola dispunha de um professor de Educação Físico-Motora grande parte das aulas de eram realizadas pelo mesmo. No entanto, os restantes momentos de educação física destinaram-se para o ensaio da marcha, iniciativa levada a cabo pela escola inteira.

A análise ao Anexo J permite verificar que grande parte das EA visaram o desenvolvimento de competências cooperativas, daí termos realizado EA a pares, a grupos e com a turma inteira. Realizámo-las, não só com base nas metodologias de trabalho do MEM como também com a convicção de que quando os alunos trabalham cooperativamente “percebem” que podem atingir os seus objetivos se e só se os outros membros do grupo também atingirem, ajudando os outros a perceber os conceitos mais básicos, além do que se sabe que os alunos aprendem ouvindo, falando, expondo e pensando com os outros (Dees, 1990).

Também é notória a existência de projetos sugeridos por nós e pelos alunos, que pretenderam fomentar a curiosidade e aptidão naturais dos alunos para aprenderem e envolver o grupo em projetos capazes de interligar diversas áreas de conteúdos esbatendo as fronteiras disciplinares (Pato, 1995).

À semelhança do capítulo anterior, no Anexo K destacamos as EA que se destinaram particularmente à aprendizagem da língua nos domínios da oralidade, da leitura e da escrita e sobre estas realizamos uma breve descrição. A cada EA também relacionamos os recursos criados e/ou utilizados para tirar maior proveito das mesmas.

Analisando o Anexo K, percebemos que as EA privilegiaram os domínios da oralidade e da escrita, isto aconteceu pelo facto de serem domínios muito vastos e porque a maioria das EA envolviam processos de compreensão e expressão oral e de escrita.

Deste modo, ao nível da oralidade, realizaram-se EA que possibilitaram aos alunos contactar com diferentes contextos e situações comunicativas, apresentar oralmente os seus trabalhos questionar e esclarecer dúvidas, com o objetivo de obterem informações do seu interesse, expressarem-se de forma adequada face aos contextos partilhar as suas ideias, experiências e opiniões sobre os assuntos e temáticas exploradas em situações de diálogo e de debates, dado que “a troca de ideias, o debate, a expressão de uma opinião, contribuem para consolidar o conhecimento” (Alfaiate, 2012, p.10). As dinâmicas de pares e grupos levaram à descoberta do outro e consequentemente ao respeito pelas regras e convenções que regulam a interação.

No que concerne à escrita, foram valorizadas EA que envolveram a turma em diversos projetos que evidenciavam a produção de texto com diferentes finalidades. Considerando que o EPII foi realizado numa turma do 1.º ano, e que a escrita constitui uma novidade para os alunos (ME, 2015), apostamos na realização de EA capazes de estimular e despertar nos alunos o gosto pela escrita, já que, nesta face, a escrita ainda é elementar.

Por conseguinte, no domínio da leitura privilegiamos a concretização de EA que alargassem as experiências de leitura dos alunos, procedendo à leitura de histórias, valorizando as opiniões e inferências partilhadas após as mesmas, utilizando estratégias diversificadas para o reconto das narrativas e manipulando diversos recursos de apoio à leitura (flanelógrafos, livros, tapetes narrativos, contador de histórias, etc.). Tudo isto, incluindo o projeto “Livros viajantes” (EA78) despertaram nos alunos o gosto pela leitura.

Além destas informações, o Anexo K, leva-nos, ainda, a referir que mais uma vez, recorremos a uma panóplia de recursos didáticos na dinamização das EA.

Para analisar afincadamente as EA utilizámos também o instrumento de análise, apresentado no Anexo D (Capítulo II). Portanto, o Anexo L faz o cruzamento entre as dimensões, as categorias, as subcategorias, as UR e as seguintes EA (1, 4, 15, 17, 18, 19, 21, 23, 40, 43, 45, 50, 51, 56, 60, 63, 72, 77, 78, 89). Os indicadores sublinhados dizem respeito apenas ao EPII.

Observando o Anexo L, constatamos algumas modificações em relação ao Anexo D (Capítulo II) no que respeita aos indicadores, dado que o nosso foco de ação incidiu sobre uma turma do 1.º ano do 1.º CEB. Considerado um ciclo diferente da Educação Pré-escolar,

as alterações visaram o desenvolvimento mais aprofundado das competências nos domínios da leitura e escrita. Assim sendo, na subcategoria “compreensão e expressão oral”, incluímos, com base no Programa e Metas curriculares de Português (2015), os seguintes indicadores: “formula questões para obter informações” e “desempenha papéis específicos em atividades de expressão orientada”. Já na subcategoria “escrita”, incluímos como se pode ver os indicadores “colabora em iniciativas de escrita”, “elabora textos/ frases atendendo ao contexto e às instruções” e “revê os textos com vista ao seu aperfeiçoamento”. O mesmo se passa com a subcategoria “leitura”, que passou a incluir os indicadores “expressa a sua opinião sobre a leitura efetuada”, “lê e explora, em grupo, diferentes suportes escritos”, “procede a diferentes formas de leitura (silenciosa ou voz alta)” e “consulta o dicionário para averiguar o significado de palavras desconhecidas”.

Quanto à categoria “interação com os recursos” não sofreu alterações, na medida em que pretendemos fazer um cruzamento entre os dados obtidos no EPI, com os que iremos analisar aquando da descrição das diversas EA dinamizadas com recursos no EPII.

Assim sendo, passaremos à análise do Anexo L, centrando a nossa atenção nas EA que se destacaram com um maior número de UR (assinaladas a cinza na horizontal).

Na maioria das UR e tal como aconteceu no estágio anterior, nós servimo-nos das produções linguísticas das crianças para, em contexto comunicativo, lhes devolver modelos corretos, estruturas sintáticas mais complexas e, conjuntamente, lhes proporcionar mais oportunidades de comunicação, não fosse a oralidade um dos domínios em destaque neste relatório.

Principiemos pela Categoria “competências comunicativas”, especificamente pela subcategoria “compreensão e expressão oral”, na qual avultam 24 UR no indicador “formula questões para obter informações”. Tratando-se de uma turma muito curiosa, este indicador foi inevitavelmente muito cultivado, pelos alunos, que a cada EA questionavam e opinavam com o intuito de saber mais e melhor. Seguem-se UR que testemunham a curiosidade da turma e a procura incessante pela informação.

Aluno A2: Eh Professor, porque é que ele pintava quadrados, círculos, quadrados e triângulos? (Diário, 6-03-2018)

Estagiário: O judo é um desporto para magoarmos os outros?

Aluno A1: Não, professor. O meu irmão já teve no judo, e ele diz que é pra a gente se defender das pessoas que nos batem. Mas, ao bater não magoa?

Estagiário: Esteve... para nós... (Registo áudio, 8-03-2018)

Aluno A5: Professor, onde é que os pandas vivem? (Diário, 08-03-2018)

Aluno A4: O que é que a rádio Atlântida faz? Só dá música? (Diário, 02-04-2018)

Aluno A7: O que é o Eucalipto, é um animal? (Diário, 19-04-2018)

Aluno A3: Professor, eu já procurei no dicionário e não encontrei a palavra bale o que é isso?

Estagiário: Pensa no contexto em que ela surge. (Diário 23-05-2018)

Ainda nesta subcategoria, mas atendendo ao indicador “reconta narrativas” notamos a existência de 21 UR. Realmente, a “Hora do conto”, e o facto de todas as temáticas terem sido introduzidas com o conto de uma história, permitiram desenvolver esta competência. Neste sentido, os alunos demonstravam uma enorme facilidade em recontar as histórias, mencionando aspetos como as personagens, o espaço, entre outros, como podemos ver, com as UR que se seguem:

Aluno A6: Numa aldeia tinha uma **árvore que dava maçãs** e os meninos brincavam muito **de roda** da árvore.

Estagiário: Uma árvore que dá maçãs, chama-se Macieira. E não é “de roda”, mas sim **à volta**.

Aluno A6: Mas, num dia chegou uma carta e o presidente da aldeia leu. Ela dizia que iam construir um **caminho para os comboios passarem**. E tinham que tirar a árvore para poderem fazer esse caminho.

Estagiário: ... **um caminho de ferro**.

Aluno A12: Os meninos ficaram muito tristes e foram para casa, de repente eles **tavam brincando** e um teve uma ideia... mudar a árvore para outro lado.

Estagiário: **estavam a brincar** ... o nome que se dá à mudança de uma planta para outro lugar, chama-se transplantação.

Aluno A3: Os adultos gostaram da ideia e **trans...** como é professor?

Estagiário: **transplantaram a árvore...**

Aluno A3: Isso! E **transplantarem** a árvore. Agora o caminho que eles tinham construído levava coisas boas para a aldeia para ganhar dinheiro e os meninos **continuavam** a brincar de baixo da árvore. (Registo áudio, 16- 04- 2018)

Estagiário: **transplantaram... continuaram**.

Outro indicador que também se evidencia é “faz apresentações orais em grupo” com 26 UR foi alcançado em projetos como “A falar com fantoches é que agente se entende” (EA51) e em atividades que implicavam um trabalho autónomo e de pesquisa, foi o caso da criação de obras de arte pelos alunos (EA11), o resultado da pesquisa sobre os animais para a criação da enciclopédia animal (EA17), e o debate criado para “A salvação da velha Macieira” (EA45). Todas estas implicaram posteriormente uma apresentação oral. Note-se que as “apresentações

orais em grupo”, tal como “a partilha de ideias e opiniões” confrontou-se com uma dificuldade: a timidez, isso apostamos inicialmente em apresentações a pares e em grupos para gradualmente alcançar esta competência de modo individual. Esta estratégia, permitiu aumentar a interajuda entre os alunos, melhorando o à-vontade entre os mesmos. Ao longo do EPII, foi possível contemplar evoluções, ao ponto de os alunos em causa passarem a participar em diálogos, e em apresentações orais de forma descontraída e tranquila, adaptando o seu discurso ao contexto e aos conteúdos abordados. Seguem-se exemplos de alguns excertos de apresentações orais.

Aluno A5: A minha obra de arte, tem quadrados, triângulos e círculos. Se vocês repararem bem, consegui fazer um corpo de uma pessoa com as figuras. (Registo áudio, 06-03-2018)

Aluno A4: O Panda, tem pelo branco, preto, garras e dentes afiados. Ele come folhas de bambu e carne.

Aluno A8: Mas uma coisa que ninguém sabe é que o panda tem o pelo grosso para se proteger do frio. (Registo áudio, 08-03-2018)

Aluno A13: As girafas vivem nas savanas africanas e comem folhas de acácias, uma planta que tem muitos espinhos. (Registo áudio, 08-03-2018)

Aluno A10: O meu fantoche chama-se Ariel, ela é loira e tem olhos azuis. Ela gosta muito de ver filmes de princesas e de ler livros (Registo áudio, 18-04-2018)

Por fim, evidencia-se o indicador “partilha ideias e opiniões” com 56 UR. Esta competência desenvolveu-se através da criação do momento do acolhimento (EA1), que permitia aos alunos partilhar novidades e ideias, em situações de diálogo, leitura de histórias, debate, entre outros. À semelhança do EPI, os alunos, por um vocabulário pouco diversificado, utilizavam a expressão “por causa que”, sempre que pretendiam justificar e explicar as suas ideias e raciocínios, no fundo, utilizavam-na em substituição da conjunção “porque” e a expressão “a gente” sempre que se referiam à primeira pessoa do plural (nós). Nestas situações, a nossa preocupação era a de alertar o aluno e corrigir no momento, dando exemplos de outras expressões que espelhavam o sentido da sua participação oral. Outro aspeto que importa realçar é que, numa fase inicial, a timidez de alguns alunos constituiu um entrave para a partilha de ideias e novidades, pelo que foi necessário criar estratégias que passaram pela criação do projeto “A falar com fantoches é que a gente se entende” (EA51) para assim atingir esta competência em pleno.

Criança A1: Eu trouxe o fato de judo do meu irmão e um livro de Nossa Senhora e os Pastorinhos. (Diário, 08-03-2018)

Criança A9: A árvore não pode ser tirada, **por causa que** ela já está na aldeia à muito tempo e **por causa que** as crianças vão ficar muito tristes.

Estagiário: **Porque já estava ... “por causa que”** não existe, mas sim **“por causa de”** e utiliza-se sempre que queremos dar uma razão para algo ter ou não acontecido, por exemplo: **Não fui passear por causa da chuva, está entendido?** (Registo áudio, 16-04-2018)

Criança A12: A árvore tem que sair, porque o caminho que a gente quer construir vai trazer tecidos, legumes, e muito dinheiro para as famílias, e as pessoas vão ficar mais ricas e mais felizes. (Registo áudio, 16-04-2018)

Criança A1: Eu gosto muito de ler e eu acho que ler é muito importante, porque assim **a gente aprende** novas palavras e **a gente conhece** novas histórias.. é muito giro.

Estagiário: **nós aprendemos ... e nós conhecemos.** (Diário, 24-05-2018)

Passando à subcategoria “escrita”, destaca-se com 41 UR o indicador “colabora em tarefas de escrita”. As EA 40, 50, 60 e 77 permitiram desenvolver esta competência. Para além dos suportes escritos criados, a escrita continuada no quadro de ardósia também serviu para incentivar os alunos. Parecendo que não, os alunos sentiam que a sua escrita ganhava outra dimensão quando eram chamados a ir ao quadro redigir alguma palavra, frase e/ou ideia. Ambas as iniciativas fomentaram o gosto pela escrita e atribuíram a este domínio a sua devida utilidade. Foi notável o crescente entusiasmo dos alunos, pois a escrita foi regularmente utilizada para a transmissão de ideias, pensamentos e para a criação de histórias do imaginário dos alunos. Nesta sequência, as iniciativas criadas foram ao encontro do outro indicador que se destaca no domínio da escrita, com 44 UR, referimo-nos, pois, ao indicador “elabora textos/frases atendendo ao contexto e às instruções”, em virtude de todas as iniciativas incluírem a escrita efetiva de textos e frases foi a nossa principal preocupação, bem como proceder ao melhoramento e correção dos mesmos.

Assim, os momentos de planificação da escrita, ou a pré-escrita, foram estratégias que ajudaram as crianças a organizar melhor o seu processo de produção textual e os próprios momentos de escrita. Os momentos de reescrita dos textos foram essenciais para que as crianças avaliassem as suas produções e se consciencializassem da importância de aprender com os erros dados, trabalhando assim para melhorarem as suas produções.

Nesta ordem de ideias, é fulcral que o aluno crie os seus próprios textos, pois é a criação que dá a conhecer ao professor o que aprendeu. Só com este conhecimento é que o professor pode levar a criança a refletir sobre a sua linguagem para proceder ao devido aperfeiçoamento do texto. A este respeito, Niza (1998) acrescenta que o professor também pode estabelecer circuitos de comunicação entre as crianças, com a leitura dos textos criados ou com a apreciação dos mesmos (Niza, 1998). Tal foi possível, como demonstra os seguintes registos fotográficos das EA 43, 50, 60 (Figura 18).

Outro aspeto relevante é que os textos escritos, depois de melhorados e corrigidos, foram incluídos em ficheiros que continham, para além do texto do aluno, as respetivas questões de interpretação e de gramática. Estes ficheiros eram realizados no momento do trabalho autónomo, como uma das propostas de trabalho na área de Português. Com esta estratégia, pudemos dar sentido à criação dos textos e valorizar o empenho, a criatividade e o esforço dos alunos.

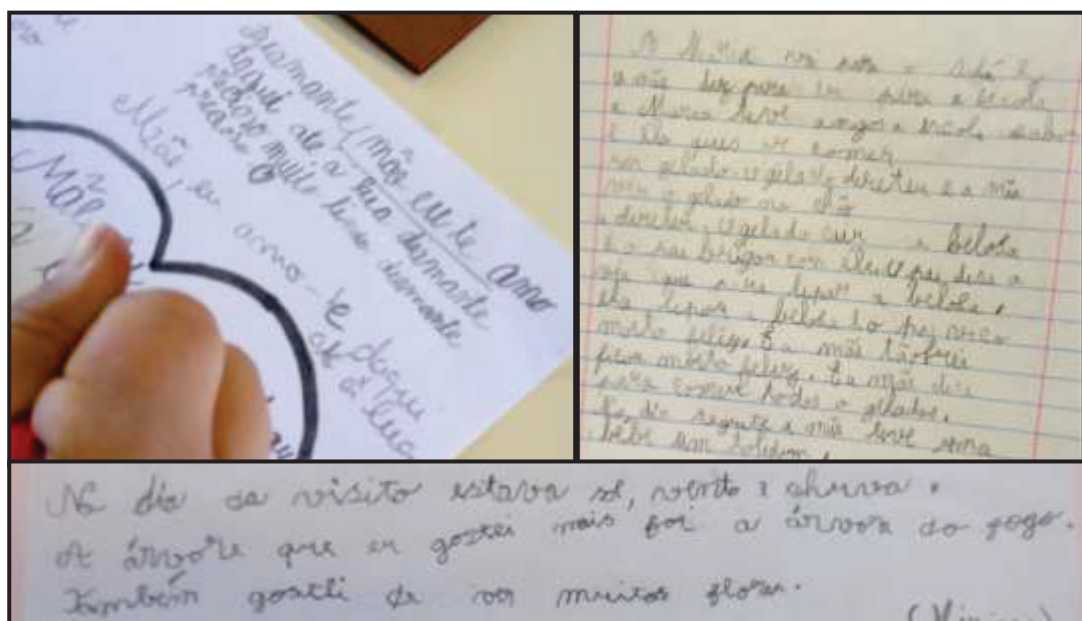


Figura 18. Exemplos de EA que desenvolveram a produção de texto

Relativamente ao domínio da leitura, verificamos 26 UR referentes ao indicador “lê e explora, em pares/grupos, diferentes suportes escritos”. As EA que permitiram desenvolver esta competência estão subjacentes à necessidade que detetamos de promover o gosto pela leitura e de grande maioria dos alunos não conhecer suportes escritos a não ser os manuais e os habituais livros de histórias.

Neste sentido, para despertar o prazer de ler, foi concretizado o projeto “Livros viajantes” (EA78), que consistia em levar para casa livros de histórias para ler com os pais, e estes faziam-se acompanhar por uma ficha de verificação de leitura. Além disso, os alunos também poderiam apresentar oralmente os livros que leram. No entanto, não era obrigatório realizar a ficha de verificação e a apresentação, pois os alunos devem ler por prazer e não por obrigação. O certo é que ao lerem os alunos ganharam gosto pelo texto escrito e pela leitura permitindo uma leitura mais fluente de textos e o desenvolvimento da oralidade, entre outras potencialidades.

Para promover o contacto com diversos suportes foi nossa preocupação incluir na dinâmica das aulas a consulta de jornais, do dicionário, da enciclopédia, do computador, para aceder a diversas informações e responder a certas curiosidades. Com o intuito de tornar as aulas mais dinâmicas e interativas e de promover a partilha e cooperação entre os alunos a utilização destes suportes foi feita a pares ou em grupos.

Apesar de fomentarmos o contacto com diversos suportes escritos, o mais utilizado ao longo do EPII foi, indubitavelmente, o dicionário, daí o indicador “consulta o dicionário para averiguar o significado de palavras desconhecidas” ter 23 UR. Desta forma, sempre que surgia alguma dúvida em relação ao significado de uma palavra, esclarecíamos o seu significado, consultando o dicionário, em contexto e ao serviço da compreensão do texto que estávamos a ler, posteriormente registávamos num cartaz para nos momentos destinados ao trabalho autónomo, os alunos criarem uma ilustração representativa do significado da palavra numa folha A3, de forma a construir o “Dicionário Ilustrado” (EA40).

Dando continuidade à análise do Anexo L, foquemo-nos nas EA que se destacaram com um maior número de UR (sinalizadas verticalmente a cinza), a saber: EA23 (65 UR), EA40 (64 UR), EA78 (54 UR), EA89 (51 UR), EA19 (46 UR), EA51 (46 UR). À semelhança do sucedido no capítulo anterior, recorreremos ao registo fotográfico para visualizarmos o decorrer das EA.

3.2.1. À caça de palavras com o grafema “s” em revistas e jornais (EA23)

No que respeita à EA23 (Figura 19), esta decorreu durante a 2.^a intervenção, no âmbito da aprendizagem do grafema “s”. Na sequência do reconto da narrativa “Vamos à caça do urso”, idealizamos uma atividade que pretendia que os alunos partissem à descoberta de palavras, contribuindo para a construção da sua própria aprendizagem. Então, começamos por

analisar a palavra “urso” e chegamos à conclusão que a letra que nos faltava explorar era o “S”. A partir daí, foi solicitado aos alunos que pensassem em certas palavras e registassem no quadro aquelas que julgavam ter o grafema “s”. De seguida, foi proposto aos alunos que procurassem e recortassem de revistas e jornais palavras que continham o grafema “s” no início, no meio e até mesmo no fim das palavras. Depois de recortadas, foram coladas no caderno diário, para proceder à sua cópia e pesquisar o seu significado.

A leitura (imagética e silenciosa) foi o domínio mais desenvolvido, pois os alunos para além de reconhecerem visualmente o grafema na palavra teriam que ler a mesma. Além disso, esta atividade também promoveu a aprendizagem de novas palavras e a apropriação da ortografia, uma vez que através desta os alunos conheceram palavras e perceberam a forma correta de escrever certas palavras, como: “passeio”, “presidente”, “solidariedade” e “princesa”. Outra aprendizagem que pretendemos explorar prendeu-se com o som do grafema, que variava conforme a localização do mesmo na palavra. A estratégia de “caçar a palavra” permitiu, pois, envolver os alunos e cumprir com os objetivos da atividade de uma forma lúdica. A turma estava empenhada, concentrada e entusiasmada a procurar, a encontrar e a recortar palavras. Exemplo disso, são as UR que se seguem.

Aluno A7: Porque é que cortaste esta? essa não tem um “s”.

Aluno A 11: Mas tem dois seguidos

Aluno A 7: Professor, a gente corta esta que tem dois “s”

Estagiário: Nós... sim podem cortar, porque é que acham que esta palavra tem dois “s”, pensem nos dois “r”

Aluno A11: ah! Tem dois “s” porque nesta palavra o “s” tem que ter um som forte.

Estagiário: Já agora podes ler a palavra? (Diário, 09-04-2018)

Aluno A4: Professor! Eu não conheço esta palavra “sonda”, mas tem um “s”, o que é? (Diário, 09-04-2018)

Aluno A9: Ai eu gosto tanto disso! Isso é tão divertido! (Diário, 09-04-2018)

Aluno A 11: Pa... ssa... dei... ra... Passadeira, professor! (Diário, 09-04-2018)

Aluno A12: Professor, não tem mais nesta revista, o professor pode dar outra? (Diário, 09-04-2018)

Debruçando-nos de forma crítica sobre o trabalho realizado, consideramos que as estratégias empregues no decurso desta EA foram adequadas. Assim sendo, o facto de procurar palavras reconhecendo o grafema e pesquisar o significado daquelas que eram do seu desconhecimento fez da criança a construtora da sua aprendizagem, pois com os seus olhos ela encontrou a palavra e pesquisou o seu significado.

Note-se que esta atividade foi, a pedido dos alunos, realizada mais uma vez na 5.ª Intervenção, com a mesma finalidade, o que comprova que esta EA foi significativa para os mesmos.



Figura 19. À caça de palavras com o grafema “s” em revistas e jornais

3.2.2. Projeto “Dicionário ilustrado” (EA40)

A EA40 (Figura 20) foi introduzida na 2.ª Intervenção e foi uma EA que se prolongou pelo EPII, sendo criada nos momentos de trabalho autónomo. Muitas vezes esquecido nas prateleiras ou utilizado apenas em breves consultas, a nossa intenção foi levar os alunos a criar um material de consulta o mais próximo da realidade, com ilustrações feitas pelos próprios, referentes ao significado da palavra.

Considerando que os dicionários “son libros que se utilizan como apoyo, como fuente de información” (Maldonado 2008, p.28), e “un objeto manufacturado, cultural y pedagógico

fundamental para las necesidades comunicativas” (Aguilar, citado por Santos, 2013, p.20), em todas as situações onde ouvíamos “Professor, o que significa a palavra ...” recorriamos ao dicionário escolar presente na sala. Neste sentido, ele surgiu da necessidade que os alunos sentiam. Aparentemente, o que os alunos esperavam mediante a procura de uma palavra era somente familiarizar-se com os aspetos relacionados com a semântica. No entanto, se formos analisar, sobretudo no que respeita ao ensino da língua materna, os benefícios vão para além desta vantagem. Segundo Nation (referenciado por Santos, 2013, p.21), o uso do dicionário cumpre três propósitos: “entender significados, produzir mensagens e aumentar a aprendizagem do vocabulário”, pois ao estabelecerem familiaridade com uma dada palavra, os alunos conferem questões ortográficas, semânticas, morfológicas, entre outras.

Para que estes propósitos sejam alcançados pelos alunos, torna-se indispensável que os mesmos adquiram uma série de habilidades no uso e manipulação do dicionário, habilidades essas que facilitarão a autonomia no processo de ensino-aprendizagem.

Neste contexto, Rodríguez Gil (2006) e Maldonado (2008, referenciado por, Santos, 2013) também destacam a necessidade de o docente ensinar os alunos a utilizar adequadamente o dicionário, pois parte-se por vezes do princípio de que os alunos já o sabem fazer.

Tendo por base tais pressupostos, a utilização do dicionário foi feita de forma gradual. Assim, num primeiro momento, foi explicado aos alunos a funcionalidade do dicionário. De seguida, exemplificamos como procurar uma determinada palavra neste recurso e foi dada a oportunidade aos alunos, de explorarem em grupos. Completa, Rodríguez (2006, p.3), quando diz que “saber interpretar un diccionario ayuda a mejorar el uso de la lengua”. Por fim, num breve diálogo, destacamos as vantagens da utilização do dicionário, alertando que uma dedução errada do significado de uma palavra prejudica a compreensão/descodificação de um enunciado.

Então, a cada palavra desconhecida, que derivava da leitura de uma história ou de um texto, registávamos num cartaz. Em seguida, no momento do trabalho autónomo, o aluno escolhia e consultava o dicionário para aferir o seu significado. Posteriormente, escrevia e ilustrava numa folha A3 para criar o Dicionário ilustrado da turma.

Esta iniciativa foi bem aceite pela turma, visto que os alunos participaram na partilha de palavras e empenharam-se na concretização do dicionário. Além disso, os alunos, durante esta tarefa revelaram ter sensibilidade e cuidado na manipulação do recurso, pois o mesmo teria que ter boa apresentação para ser anexado ao restante dicionário, portanto, tentaram ao

máximo não rasurar o texto, nem borrar as ilustrações. Tal é comprovado pelas UR que se seguem.

Aluno A3: É preciso ter cuidado, estás a apagar com muita força, vê se não rasgas a folha. (Registo áudio, 17-04-2018)

Aluno A 11: Professor, isso está difícil de encontrar, são tantas palavras, mas eu vou conseguir! (Registo áudio, 18-04-2018)

Aluno A7: Professor vou procurar no dicionário a palavra **redil**, tenho que ir à letra **r**, não é? (Registo áudio, 23-05-2018)

Aluno A 12: Professor, já pintei, posso fazer outra palavra? (Registo áudio, 26-05-2018)

Apraz-nos concluir que a utilização do dicionário partiu da necessidade que os alunos sentiam em consultar algo que os esclarecesse, tornando-se, assim, um recurso necessário aos alunos. Partindo desta necessidade, coube-nos esclarecer a forma como consultar este suporte de escrita. A forma faseada como o fizemos, a nosso ver, foi acertada, embora pudéssemos ter privilegiado uma metodologia por descoberta, ou seja, o aluno poderia pesquisar sobre suportes que explicam o significado das palavras, chegando, por si só, ao dicionário. Também teria sido útil partir da identificação e análise de palavras mal empregues para os alunos chegarem à conclusão de que tal prejudica a compreensão de um enunciado e que a consulta do dicionário é importante nestas situações.

A consulta do dicionário teve um impacto relevante na aprendizagem, auxiliando quer os alunos quer a nossa ação. Por sua vez, o processo de construção do dicionário levou a que os alunos, autonomamente, consultassem o significado das palavras e o representassem, recorrendo ao desenho. Tudo isto, apelando à sua imaginação e criatividade.

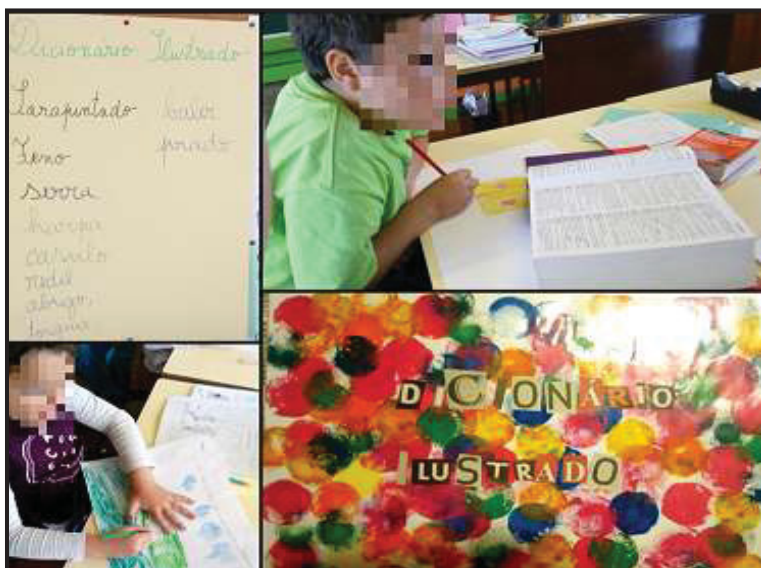


Figura 20. Projeto dicionário ilustrado

3.2.3. Projeto “livros viajantes” (EA78)

A EA78 (Figura 21) é resultado de muitas iniciativas que procuraram fomentar o gosto e a vontade de ler, falamos, pois, da rotina criada na sala de aula, que se destinava à leitura de histórias – “Hora do conto”. Nesta interpretávamos histórias que introduziam os conteúdos que iríamos trabalhar. Importa realçar que em sete intervenções, onze foram os momentos que destinamos à “Hora do conto”.

Então, a pedido dos alunos criamos o projeto “Livros viajantes”, na convicção de que “ouvir contar histórias na infância leva à interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções, que proporciona às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui para a formação de estruturas mentais que lhes permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas como os acontecimentos do seu quotidiano” (Plano Nacional de Leitura para o 1.º Ciclo do Ensino Básico - Orientações para atividades de leitura, programa – Está na hora dos livros, s.d., p.7). Perante isto, aproveitamos esta iniciativa como forma de complementar a Biblioteca existente na sala de aula- armário com livros dispostos por tipologias.

Refletindo também sobre a importância da leitura de histórias, Morais (1997) afirma que ouvir o adulto ler histórias desperta na criança o desejo de ler por si mesma, uma vez que o primeiro passo para a leitura é ouvir histórias. A audição da leitura por outra pessoa tem

uma tripla função: cognitiva, linguística e afetiva. A nível linguístico, a audição de narrativas permite clarificar uma relação entre a linguagem falada e a escrita.

Tem-se verificado que criar oportunidades para as crianças nessas práticas proporciona a aquisição de conceitos, conhecimentos, regras e competências de literacia que influenciam o processo de aprendizagem da linguagem oral e escrita (Sénéchal, 2006, como referido em Franco, 2010).

Nesta sequência, os alunos em todas as intervenções, até nas intervenções do par pedagógico, poderiam levar um livro à sua escolha pelo menos duas vezes na semana. A acompanhar o livro ia uma ficha de verificação de leitura, tanto esta como a apresentação oral dos livros eram de carácter não obrigatório. No dia em que se começou esta iniciativa, todos os alunos, por sua livre vontade, levaram um livro para casa. O projeto prolongou-se pelas últimas três intervenções, tendo por média dez a quinze requisições semanais.

Os alunos passaram a trocar os livros entre si, logo cada aluno leu ou ouviu ler mais do que dois livros, cerca de oito alunos preencheram as fichas de verificação de leitura e 6 alunos apresentaram oralmente as narrativas, destacando as componentes do livro (capa, contracapa, lombarda, título, autores, personagens, o espaço, o enredo e as várias fases da história) e partilhando com a turma a sua opinião em relação ao livro. As apresentações permitiram recolher algumas UR, as quais passamos a apresentar:

Aluno A1: Eu gostei muito desse livro, porque as imagens eram tão lindas e porque a minha mãe faz coisas que a mãe da história faz ao Hugo. (Registo áudio, 4-06-2018)

Aluno A5: A personagem principal é a Pimpas e a que eu gosto mais é a sexta-feira. Então... o que aconteceu foi isso. A pimpas subiu a uma montanha e voou até à lua, caminhou até ao polo norte, fez um bolo enorme, navegou numa baleia, construiu um castelo e pintou as nuvens. (Registo áudio, 25-05-2018)

Aluno A8: O título da história é Pimpona, a galinha tonta. A galinha tonta é esta que está na capa. A história fala de uma galinha branca que era muito vaidosa e ela queria que as penas dela fossem brilhantes e as amigas dela gozavam com ela. Num dia, ela desapareceu e a dona ficou muito triste. Depois ela voltou e tinha ido a uma festa numa quinta muito longe. Ela ganhou mais juízo e as outras galinhas ficaram amigas dela. (Registo áudio, 30-05-2018)

Analisando de forma crítica a nossa ação, registamos o facto de termos cumprido a vontade da maioria da turma em levar livros para casa. Assim, criámos este projeto, quer para valorizar a iniciativa dos alunos, quer para complementar e dinamizar a Biblioteca existente

na sala de aula. Neste sentido, recuperámos o que não foi realizado no EPI, aquando da EA22 e encarámos esta iniciativa como forma de melhorar a dinâmica implementada.

Por sua vez, esta EA foi bem acolhida pelos alunos, pois, segundo eles, era “divertido levar livros para casa” (Criança J). Assim sendo, foi gratificante testemunharmos o entusiasmo e a dedicação dos alunos a este projeto.



Figura 21. Projeto “Livros viajantes”

3.2.4. Realização do jogo “Enigma das cores” (EA89)

A EA89 (Figura 22) foi realizada na 6.^a semana de intervenção. De acordo com a planificação, esta EA foi pertinente, pois naquele período “na área da matemática, sentimos uma enorme dificuldade em proporcionar EA diversificadas, pois ficamos presos na realização de ficheiros para a consolidação da matéria”. Nesta sequência de ideias, e tentando aplicar uma abordagem diferente, idealizamos um jogo denominado “O Enigma das cores” (Anexo M) que pretendeu lançar aos alunos vários desafios matemáticos que ultrapassados os conduziram ao enigma das cores. Com este jogo pretendeu-se desenvolver a oralidade e a escrita, unindo a turma num objetivo comum- desvendar o enigma.

Considerando que as competências dos domínios da oralidade e da escrita são transversais a qualquer área do currículo, idealizamos um recurso que continha vários desafios. O recurso consistia num tapete dividido em 4 partes iguais de cores distintas. Cada parte continha 4 bolsas que escondiam os desafios. A turma foi dividida em 4 grupos com três a quatro elementos cada. O jogo começou quando cada representante do grupo retirou de uma bolsa a cor que representava o lado que iriam ocupar no tapete. Já nos seus lugares, os alunos, para descobrirem o desafio, retiraram de uma saqueta um cartão de um a quatro. Tirado o número, os alunos resolviam o desafio da bolsa com o número correspondente. Cada grupo possuía o direito a duas ajudas (estagiário e outros grupos). À medida que superavam os desafios, recebiam um quadrado de cor. No fim, estas peças coloridas envolveram a turma num enigma comum. As peças foram dispostas em forma de sudoku, ou seja, no painel central do tapete estava disposta uma tabela com quatro colunas e quatro linhas. Então, cada linha e coluna da tabela só podia possuir uma cor das 4 cores disponíveis .

Num espírito de cooperação e interajuda os alunos resolveram os desafios propostos, dialogando e discutindo oralmente possíveis respostas e registando os raciocínios e os cálculos auxiliares. Desta forma, torna-se evidente o desenvolvimento da oralidade e da escrita apesar da área foco desta atividade ter sido a matemática.

Ao longo da atividade, foi visível a dedicação e o empenho em resolver os desafios. Também verificamos que os alunos se ajudaram uns aos outros na resolução dos desafios e na manipulação do recurso, pois todos os grupos esgotaram as suas ajudas.

Debruçando-nos de forma crítica sobre a nossa ação, realçamos a atitude reflexiva que o professor deve ter para melhorar a sua prática. Assim, consciencializados da dificuldade sentida para abordar os conteúdos de forma dinâmica, fizemo-lo sem cair no método expositivo. Desta forma, proporcionámos um jogo cuja participação e o envolvimento dos alunos foi o fator crucial para uma aprendizagem diversificada, apelativa e interativa.

Importa realçar a versatilidade que este jogo possui, dado que poderá ser utilizado para qualquer área de conteúdo alterando apenas o conteúdo dos desafios. Além disso, este recurso poderá ser utilizado em situações de consolidação e revisão de conteúdos.



Figura 22. Jogo “Enigma das cores”

3.2.5. Apresentação oral das pesquisas realizadas (EA19)

A EA19 (Figura 23) surgiu na sequência da exploração da temática definida pela professora cooperante “Os animais domésticos e selvagens”. Dada a curiosidade e as questões colocadas pela turma aquando da exploração de imagens de animais, elaboramos um guião de pesquisa, que continha questões relacionadas com a alimentação, o habitat, as características externas, o modo de deslocação dos animais entre outras curiosidades. As pesquisas foram realizadas, quer na sala de aula com recurso à internet e à enciclopédia, quer em casa, com o auxílio dos Encarregados de Educação, para que os mesmos pudessem acompanhar a evolução dos filhos. Todas as informações foram redigidas pelos alunos nos espaços por preencher nos guiões realizados. Feitas as pesquisas e ensaiadas as apresentações no tempo destinado à disciplina de Português, chegou o momento de apresentar oralmente as informações e curiosidades obtidas. Contabilizaram-se nove apresentações orais. Esta EA culminou na criação de uma enciclopédia animal que reuniu todos os guiões.

Esta EA promoveu o sentido de responsabilidade, a autonomia, a comunicação oral na apresentação dos resultados, a confiança na realização de tarefas, incentivando a curiosidade e a capacidade de pesquisa, isto é, na realização deste guião os alunos consolidaram conteúdos trabalhados na área de Estudo do Meio, organizaram e sistematizaram informação, com o objetivo de a expor, ao mesmo que construíssem conhecimento, pois, como afirma Roldão

(1999, p.22) “o essencial da passagem da informação a conhecimento reside na maior ou menor capacidade de organizar e estruturar a informação disponível, dando-lhe sentido”.

As apresentações foram enriquecedoras para os alunos, pois, para além de passarem a saber mais sobre os animais, partilharam entre si novas palavras e novas informações sobre a vida animal. Assim, esta atividade proporcionou o desenvolvimento de competências no domínio da oralidade, no que respeita à articulação, entoação e ritmo, vocabulário e capacidade de síntese e de seleção de informações essenciais.

Numa fase inicial, a timidez condicionou a exposição da informação por alguns alunos, pelo que recorremos à formação de pares e demos a possibilidade de os alunos poderem ler os guiões. Ao longo das apresentações foi possível registar alguns discursos dos alunos, traduzidos nas seguintes UR:

Aluno A1: Os peixes têm escamas, vivem na água, porque ele tem guelras. Eles nada de um lado pro outro e aos oito meses ele já podem acasalar. (Registo áudio, 08-03-2018)

Aluno A2: Os pinguins são brancos com as costas e a cabeça preta e quando mudam de penas não vão para a água e isso acontece duas vezes por ano. (Registo áudio, 08-03-2018)

Aluno A8: As vacas vivem em pastos e rebanhos e comem erva, feno e ração. Elas dão leite e com ele a gente pode fazer manteiga, queijo e iogurte. (Registo áudio, 08-03-2018)

Alunos A5: O coelho vive em matas e esconde-se nos buracos ou tocas. Eles comem cenouras.

Aluno A10: Eles comem mais coisas: ração, alface e ervas.

Aluno A5: Eles andam aos saltinhos...

Aluno A10: pois é... e a gente tem uma curiosidade que é... ele cheira e vê muito bem no escuro. (Registo áudio, 08-03-2018)

Olhando criticamente a nossa ação, valorizamos a nossa capacidade para gerir as dificuldades dos alunos, improvisar e alterar o decurso da EA planificada, mantendo os objetivos pré-definidos. Tal aconteceu quando criamos pares para a apresentação das informações sobre os animais.



Figura 23. Apresentação oral das pesquisas realizadas

3.2.6. Projeto “A falar com fantoches é que a gente se entende” (EA51)

A EA51 (Figura 24) transformou-se num projeto posto em prática na 3.ª Intervenção. Este projeto proveio da timidez que a maior parte dos alunos aparentava ao comunicar oralmente para todo a turma nos momentos do acolhimento. Tal constrangimento constituía um entrave para uma comunicação eficaz e, conseqüentemente, para a socialização entre os alunos. Para colmatar esta evidência, foi idealizada a criação de um fantoche. Porquê um fantoche? Porque permite uma dramatização realizada através de um outro – o fantoche – que ganha vida quando manipulado pela criança, o que facilita a expressão e a comunicação da mesma. Faure e Lascar (1982, p.11) consideram que “(...) a expressão dramática se define por uma dupla necessidade: expressão e comunicação. Há pois expressão dramática sempre que alguém se exprime pelo gesto e/ou pela palavra, para os outros, com prazer”.

Desta forma, é através da manipulação de um fantoche que podem ser expressos sentimentos antes difíceis de exprimir, porque o fantoche passa a ser o foco da atenção, em vez da criança que o manipula. Quando a criança manipula o fantoche e lhe atribui uma voz, as outras crianças da sala, apesar de reconhecerem a criança que está por detrás do fantoche, esquecem-na para vivenciarem a história apresentada pelo fantoche. Foi este esquecimento

que permitiu aos alunos perder a timidez e comunicar com os outros. No ponto de vista de Leenhardt (1974) o recurso ao fantoche é uma expressão libertadora e é muito rica para o desenvolvimento das competências sociais.

Atendendo a este cenário, este projeto organizou-se em diferentes fases. Numa primeira fase, foi necessário dar a conhecer este suporte de expressão. Numa segunda fase, os alunos procederam à construção dos fantoches com recurso a diversos materiais (pompons, tecidos, lã, fita, etc.) e do seu cartão de cidadão. A terceira fase consistiu na construção de um mural para expor os fantoches. A quarta e última fase resumiu-se na utilização deste suporte para o acolhimento, recontos e dramatizações de histórias. Fizemo-lo de forma gradual e evolutiva, pois é importante familiarizar a criança com um novo elemento na sala. Sendo assim, as áreas curriculares abrangidas neste projeto foram a Expressão Plástica e o Português.

Este conjunto de tarefas encadeadas pretenderam atingir os seguintes objetivos: promover a socialização, promover a comunicação verbal, exprimir ideias, sentimentos e emoções, apelar à criatividade e capacidade de representação das crianças, representar, através do gesto, da palavra, dos movimentos do corpo e da mobilização de objetos (fantoche) histórias ou situações imaginárias. Atingindo desta forma os conteúdos presentes no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (ME, 2015) para o 1.º ano de escolaridade quando define para o domínio da oralidade, mais precisamente ao nível da compreensão e expressão os conteúdos de articulação, entoação e expressão de ideias e sentimentos.

Deste modo, a construção dos fantoches foi sem dúvida a que provocou maior alvoroço na sala de aula. Todos os alunos estavam embrenhados e concentrados no seu trabalho. A troca de ideias, modelitos, cores de cabelo, tecidos, talentos e características foi interessante e ajudou ao nível da cooperação e comunicação entre pares e grupos que anteriormente não se encruzavam.

Os fantoches foram muito bem acolhidos pelos alunos. Surgiram intervenções orais e partilhas interessantes. Algumas destas partilhas permitiram prever situações que num diálogo normal não seriam reveladas. A confiança que ganharam com o fantoche foi surpreendente, como podemos constatar nas seguintes UR:

Aluno A 10: Esta é a história de uma princesa. A princesa vive num lindo castelo... ela anda de patins pelo jardim todo e ela gosta muito do coelho que ela tem (Registo 22-05-2018)

Aluno A7: Essa é a Ariel, e ela chora todos os dias **quando vai** para a escola, porque ela fica com saudades da mãe, ela gosto muito dela e quando ela **vem pá escola eu penso naquilo** que a mãe tá a fazer em casa e **eu não tou lá**.

Estagiário: **quando ela vai para a escola... e ela vem para a escola... ela pensa naquilo que ... e ela não está lá.** (Registo áudio, 28-05-2108)

Analisando esta EA percebemos que a componente lúdica nela empregue, a sua exploração e potencialização permitiram alcançar os objetivos predefinidos, não sendo detetados quaisquer constrangimentos e dificuldades por parte dos alunos na sua concretização. Tal foi possível de verificar pelo feedback, entrega e entusiasmo dos alunos ao longo do EPII, quando utilizavam o fantoche para se expressarem. A forma como este projeto nasceu partiu de uma dificuldade detetada por nós, o que mostra que o professor deve estar atento a tudo aquilo que se passa em contexto de sala de aula, tentando perceber o motivo pelo qual os alunos apresentam certas dificuldades. Graças à análise precoce, a timidez aos poucos se desvaneceu.



Figura 24. Projeto “A falar com fantoches é que a gente se entende”

3.3. Os recursos didáticos utilizados no Estágio pedagógico II

Ao longo do EPII, e convictos que foram essenciais para apoiar o desenvolvimento destas competências, foram criados um conjunto de recursos que de acordo com Karling (citado por Ferreira, 2007, p. 25), “o professor [deve] utiliza[r] para auxiliar e facilitar a aprendizagem”. Pacheco (2013) e Raposo (2013) reforçam que o potencial dos materiais pedagógicos para a promoção de EA ativas, significativas, depende da sua adequada conceção/seleção e exploração considerando as características das crianças e a organização do meio/ambiente educativo e destacam a necessidade da ação docente ser devidamente planificada e refletida. Neste enquadramento, o Anexo N apresenta os recursos construídos e utilizados ao longo do Estágio pedagógico II.

Importa salientar que, comparativamente à Educação Pré-escolar, no 1.º CEB recorremos à realização de vinhetas informativas e de ficheiros de consolidação, para a sistematização e compreensão dos conteúdos lecionados. Ambos eram, normalmente, colados nos cadernos diários, ou então anexados à capa de arquivo que cada aluno possuía. Sobre este assunto, e partindo da premissa de que o aluno é o agente principal da sua aprendizagem, a cada conteúdo realizávamos 3 tipos de ficheiros de consolidação diferentes, para que o aluno pudesse escolher o que pretendia resolver e realizar, conforme as suas necessidades, vontades e dificuldades.

Através do Anexo N, observamos que a maioria dos recursos didáticos utilizados privilegiou a compreensão e expressão oral e a leitura. Tal deve-se ao facto de se tratarem de domínios vastos e transversais a todas as áreas curriculares e porque a maioria das EA envolvia processos de compreensão e expressão oral e leitura. Também podemos verificar que, em comparação à EPE, foram criados mais recursos para desenvolver a aprendizagem da leitura e da escrita no 1.º CEB, isto deveu-se ao facto de “neste ciclo, em particular nos dois primeiros anos, a leitura e a escrita [constituírem] a novidade (...) e a peça fundamental do ensino, pelas implicações em todas as áreas disciplinares” (ME, 2015, p.7), daí ter sido necessário estimular a aprendizagem destes domínios e porque a turma em questão centrava as suas dificuldades nesses mesmos domínios.

Do Anexo N podemos referir que foram criados diferentes tipos de recursos, todavia deu-se maior ênfase aos livros, à criação de murais, cartazes e pósteres e à utilização de fichas/ficheiros, cadernos de exercícios/registo e os manuais escolares.

Os livros foram utilizados para a introdução de conteúdos, partindo da leitura e interpretação conjunta de narrativas. A elevada utilização de cartazes, murais e pósteres, justifica-se pelo facto de serem recursos que, ao ficarem expostos na sala de aula, auxiliam os alunos na consulta de conceitos e conteúdos para a compreensão de diversas temáticas. No que concerne à utilização de fichas/ficheiros, cadernos de exercícios/registo e os manuais escolares, fizemo-lo, pois são recursos que permitem ao aluno praticar, organizar, consolidar e estudar a matéria dada.

No 1.º CEB foi criada a “Hora do conto”, como forma de os alunos iniciarem o seu percurso no que respeita à Educação Literária. Assim, colocamos os alunos em contacto com diversos suportes literários, pois tal “amplia o espectro de leituras e favorece a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação” (ME, 2015, p.8). Esta rotina atendeu sempre à diversificação de recursos, pelo que as histórias foram narradas através de flanelógrafos, tapetes narrativos, contadores de histórias, livros e apresentações em diapositivos, para que o entusiasmo sentido se refletisse na motivação para ler. Também foi implementado o “Trabalho autónomo”, rotina que visava o desenvolvimento de competências em todas as áreas do currículo numa ótica cooperativa e comunicativa, pois as propostas de trabalho poderiam ser concretizadas individualmente, a pares e em grupos. Esta rotina permitiu aos alunos não só consciencializarem-se das suas limitações como também encontrar mecanismos para as superar.

Podemos referir, ainda, que alguns dos recursos criados, embora servissem para apoiar o desenvolvimento da aprendizagem oral e escrita, também auxiliaram aprendizagens noutras áreas de conteúdo. São exemplos os objetos do quotidiano para explorar as superfícies (caixas, latas, embalagens de iogurtes, etc.), os ficheiros de consolidação com o número 40 e 60, as missangas e flores artificiais para a contagem dos números 40 e 60 respetivamente, os ficheiros de consolidação sobre as horas e meias horas, o recurso “Enigma das cores”, a “Enciclopédia animal”, os ficheiros de consolidação sobre as plantas, entre outros recursos.

A escrita foi promovida em situações que permitiram aos alunos perceber a funcionalidade da mesma. Neste sentido, foram criados vários recursos, como o caso do livro de “Rimas com nomes!”, o álbum ilustrativo da visita de estudo (com legendas e textos), o “Dicionário ilustrado”, a “Enciclopédia animal”, o papiro com o convite para a mãe, o cartaz com a lista de palavras com o grafema “j” e “s”, o cartaz com a ordem alfabética e a representação das vogais, o cartaz com a lista dos nomes dos alunos por ordem alfabética,

entre outros. Para além disso, a escrita também esteve presente nos momentos destinados ao trabalho autónomo, uma vez que a produção de texto e a cópia eram propostas de trabalho.

No que à escrita se refere, o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015, p. 7) advogam que “a Escrita e a Leitura constituem um só domínio no 1.º CEB. Sendo funções distintas, elas apoiam-se em capacidades que lhes são em grande medida comuns”.

Seguindo esta ordem de ideias, a leitura foi desenvolvida a par da escrita; esta foi dinamizada em atividades que alargassem as experiências de leitura dos alunos colocando-os em contacto com diversos suportes escritos (Projeto “Livros viajantes”), procedendo à concretização de diversas estratégias e formas de leitura na exploração e compreensão das histórias narradas, tais como a realização de uma pré-leitura, leitura e pós-leitura (Viana, F. L., Ribeiro, I.S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S. Pereira, L., 2010). Também na criação da “Enciclopédia animal” e do “Dicionário ilustrado” utilizamos a manipulação de materiais de apoio à leitura (dicionários, enciclopédias, etc.), que possibilitaram aos alunos a compreensão de que a escrita “é uma representação da linguagem oral” (ME, 2015, p. 7) e que a sua utilização representa uma intenção.

Considerando os contributos que os recursos didáticos possuem para o desenvolvimento das competências dos alunos, a categoria que se segue refere-se à interação dos alunos com os recursos. Nesta patenteamos na subcategoria “interesse”, um indicador, a saber: “manifesta entusiasmo na visualização/manipulação do recurso” com 46 UR. Efetivamente, sempre que entrava na sala um recurso diferente os alunos entusiasmavam-se, demonstrando alguma expectativa em tocar, manipular e explorar o recurso (EA25, 63, 75, 88, 93 e 107). Sendo os recursos apelativos, simples e de fácil manejo, a turma demonstrava interesse em repetir as atividades. Sendo o entusiasmo constante, os alunos empenhavam-se na realização das tarefas, tal como aponta o indicador “Empenha-se na realização das tarefas com a utilização do recurso” com 54 UR.

Aluno A4: Eu gosto tanto deste jogo, a gente pode jogar outra vez! (Diário, 23-05-2018)

Aluno A7: Yes! Eu tenho o L de leão! (Diário, 23-05-2018)

Aluno A2: Isso é para a minha mãe, a letra tem que ficar bem feita! (Diário, 01-04-2018)

A turma empenhou-se na realização dos desafios, pois o maior de todos era desvendar o enigma das cores, que descobriram na perfeição. Quando conhecido, a turma delirou de alegria. (Diário, 30-05-2018)

Por fim, surge-nos o indicador “expressa opiniões positivas relativamente ao recurso”, com 88 UR. Tal como no EPI, as opiniões foram recolhidas através de um registo que ocorria após cada intervenção, inserido no momento destinado ao balanço da semana (Figura25). Seguindo os mesmos moldes do capítulo anterior os recursos que os alunos preferiram foi os que recolheram mais opiniões positivas. As escolhas das crianças estão representadas no gráfico que se segue. No Gráfico 2 só estão presentes os recursos que apresentaram um número superior a 4 escolhas.

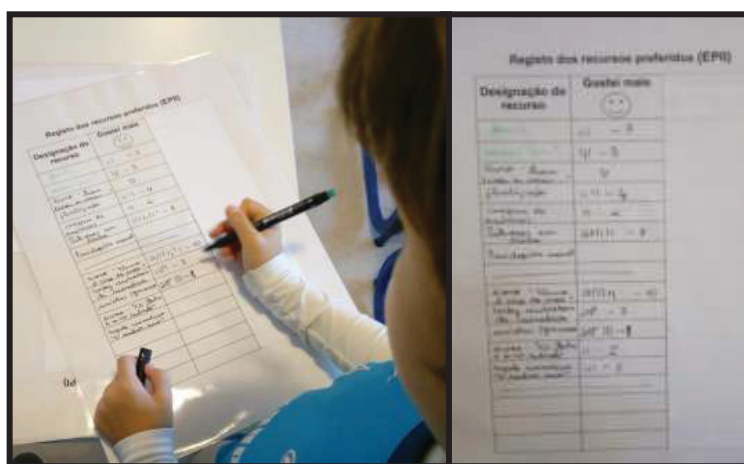


Figura 25. Registo das preferências dos alunos acerca dos recursos didáticos explorados no EPII

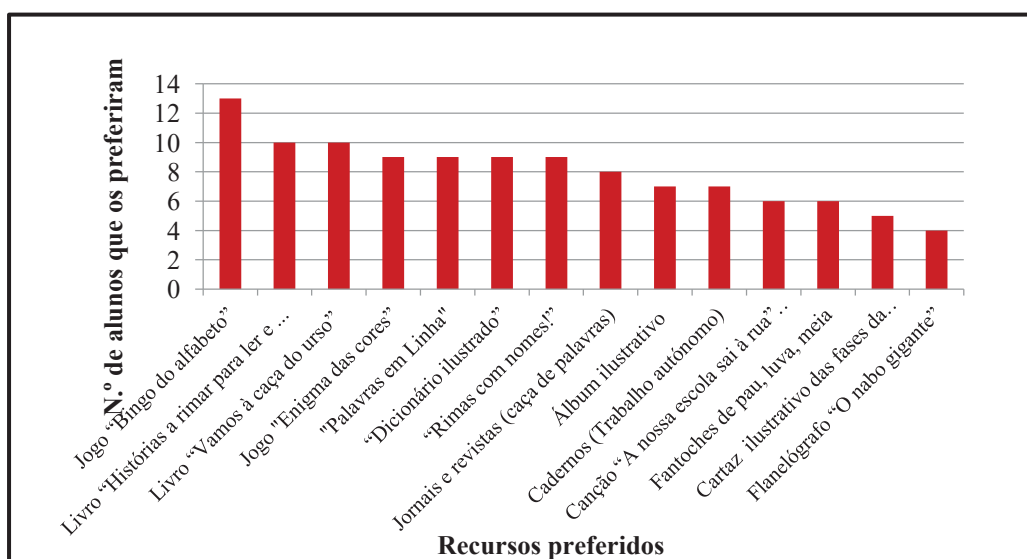


Gráfico 2. Preferência dos alunos relativamente aos recursos didáticos utilizados no EPII

Observando o Gráfico 2, podemos verificar que o recurso que reuniu as preferências dos alunos foi o jogo didático “Bingo do alfabeto” Anexo O, com 13 preferências. Tal deve-se ao facto de ser um jogo interativo e de fácil manipulação. Acresce que a expectativa dos alunos para preencher o tabuleiro levou-os a manterem-se atentos, interessados e entusiasmados no decorrer do jogo. Os segundos recursos mais escolhidos foram os livros “Histórias a rimar para ler e brincar” e “Vamos à caça do urso”, ambos por terem sido explorados numa ótica interativa e dinâmica. Por um lado, o livro “Histórias a rimar para ler e brincar” pelo conteúdo que apresenta e por ter sido em parte lido e explorado pelos alunos, proporcionou momentos de enorme alegria e “gargalhada” em plena sala de aula, permitindo que os alunos se identificassem com o recurso e com o seu conteúdo. Por outro lado, o livro “Vamos à caça do urso”, tal como foi explorado, reproduzindo as ações das personagens em simultâneo com a leitura da história, proporcionou que os alunos de imediato se sentissem atraídos pelo enredo e *suspense* empregues na história. Por serem livros de fácil leitura e de dramatização e representação, foram solicitados por diversas vezes ao longo do EPII.

Em terceiro lugar, as escolhas recaíram em recursos como o jogo “Enigma das cores”, que permitiu uma abordagem diferente à leção e revisão de conteúdos, podendo ser adaptado a qualquer área do currículo. O “Enigma das cores” promoveu a cooperação, interação e superação de dificuldades.

Com as mesmas preferências, segue-se a atividade com dinâmica de jogo “Palavras em linha”. Esta foi realizada com o intuito de demonstrar que os recursos, ao serem adaptados, podem responder às necessidades e dificuldades dos alunos. Neste sentido, este recurso passou a ser de divisão silábica ao invés de reconstituição silábica. Ou seja, a palavra era apresentada e sobre ela era realizada a divisão silábica. Assim, conseguimos potenciar mais ainda o recurso em questão.

De seguida, o recurso “Dicionário ilustrado” foi de igual forma bem acolhido pela turma. Este recurso foi inteiramente realizado pelos alunos, daí ter um elevado valor de pertença para os mesmos. A escolha da palavra, a pesquisa do significado no dicionário disponibilizado na sala, a escrita do significado, o seu melhoramento e a ilustração representativa foram realizadas sempre que o aluno tinha vontade de o fazer e sem limites de tempo. Tal permitiu que o aluno, sempre que o manipulasse, o fizesse com intenção e empenho. O mesmo relativo ao recurso “Livro de rimas com nomes”. Este partiu da iniciativa dos alunos, logo, o nível de interesse, entusiasmo e empenho conduziu ao sucesso desta

iniciativa . Além disso, as rimas eram realizadas a partir dos nomes dos próprios alunos, pelo que se sentiram afetivamente ligados ao material.

Em consequência desta análise reúne-se um natural conjunto de evidências que nos levam a concluir que, tal como no EPI, os recursos que reuniram mais preferências dos alunos foram “Materiais convencionais”, na tipologia de Graells (2000).

Síntese

Ao longo de todo o estágio foram realizadas várias reflexões que permitiram a cada semana detetar aspetos a melhorar e novos desafios que nos possibilitaram adaptar as futuras intervenções às características e necessidades da turma que me levaram a concluir na última reflexão do EPII “que se tratava de uma turma invulgar, na medida em que é extremamente afetuosa e carinhosa o que se reflete na forma de ser e estar em sala de aula e fora dela”.

No decorrer desta experiência confrontamo-nos com alguns desafios, nomeadamente, a implementação de algumas metodologias de trabalho do MEM por parte do supervisor de estágio. Apesar de não estarmos familiarizados com esta metodologia pedagógica, foi possível constatar que os alunos manifestaram um enorme apreço em realizar projetos e em trabalhar de forma cooperativa. Por tais motivos, regemos a nossa ação por princípios que promovessem as competências de cooperação, autonomia e capacidade de assumir e refletir sobre as suas capacidades e dificuldades.

Com efeito, experienciamos um contexto de ensino muito diferente do pré-escolar; deparamo-nos com outras responsabilidades e atividades que ajudaram a atingir os objetivos propostos e a explorar com a turma estratégias diferentes das aplicadas pela professora cooperante, tais como o trabalho coletivo e a utilização de recursos didáticos para auxiliar na aquisição destas competências.

Assim, estabeleceram-se rotinas. Todos os momentos permitiram promover várias competências, no domínio da Língua, entre outros, que, pela diversificação e novidade, procuraram despertar o interesse, o entusiasmo, a autonomia e o poder de escolha e decisão do aluno.

No que respeita à escrita, e atendendo ao ano de escolaridade em causa, valorizamos a produção de texto com finalidade comunicativa nos momentos de trabalho autónomo e o melhoramento do texto em coletivo, que foi essencial para que os alunos detetassem os seus erros e avaliassem as suas produções, consciencializando-se de que o erro faz parte de uma boa aprendizagem, trabalhando, desta forma, para melhorarem as suas produções em diversas

situações. Na oralidade, procuramos desenvolver atividades que permitissem aos alunos falarem das suas vivências e experiências, de apresentarem argumentos, de partilharem a sua opinião sobre um determinado assunto, de criarem e representarem uma história imaginária. Na leitura, demos a conhecer diversas narrativas e conseguimos despertar o gosto pelo livro e pela leitura; abordamos também a funcionalidade de diversos tipos textuais, explorando a sua utilidade em variadas situações.

Concluímos, pois, com um breve excerto da opinião da professora cooperante sobre a nossa ação na turma do 1.º ano: “Posso dizer que quando entraram na minha sala entrou uma força, uma energia e uma necessidade de aprender (...), posso dizer que os meus alunos aprenderam, posso dizer que os meus alunos cresceram ao longo deste ano letivo (...).”



Considerações

finais



*... Os frutos que cresceram, após uma rega harmoniosa,
trazem, até nós, crianças felizes.
Semear para colher, eis a razão!
(Xénia Dias)*



É chegado o momento de tecer algumas considerações conclusivas sobre o trabalho realizado. Para tal faremos uma análise aos objetivos enunciados no início deste relatório, de modo a avaliarmos a sua consecução, dando nota, de forma crítica e reflexiva, da relevância das práticas educativas para a aprendizagem e o desenvolvimento da oralidade e da escrita na infância. Por último, enunciaremos os constrangimentos experienciados e as implicações do processo de concretização do presente relatório para a nossa formação e para outros futuros ou atuais educadores/professores que demonstrem algum interesse nesta temática.

Debruçemo-nos, agora, sobre os objetivos norteadores deste trabalho para verificar se os atingimos. No que concerne ao objetivo geral: **refletir de forma crítica e fundamentada sobre as práticas pedagógicas realizadas nos dois contextos de estágio (na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico)**, cremos que foi claramente alcançado com a realização deste trabalho, pois quer durante os estágios quer na escrita deste relatório assumimos uma postura fundamentada, crítica e reflexiva, sobre as práticas, suportada na nossa observação, bem como na de outros intervenientes nos nossos estágios (a nossa colega de estágio, a educadora/a professora cooperante e o supervisor da Universidade).

Relativamente aos objetivos específicos, e no que respeita em particular ao primeiro: **explorar diferentes experiências de aprendizagem tendo em vista o desenvolvimento de competências comunicacionais orais e escritas das crianças**, registamos que as experiências de aprendizagem levadas a cabo privilegiaram, tanto ao nível da EPE como do 1.º CEB, o desenvolvimento de competências ao nível da oralidade e da escrita e a sua utilização em contexto e com objetivos comunicativos.

Quanto ao segundo: **analisar a interação oral entre as crianças e destas com os adultos durante as experiências de aprendizagem, problematizando as suas implicações para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita**, os muitos registos áudio recolhidos permitiram caracterizar as práticas orais e escritas das crianças na interação com os outros. Por fim, ao analisarmos a interação das crianças com diferentes recursos didáticos, observámos o entusiasmo que despoletavam nas crianças, levando-as a empenharem-se na concretização das tarefas e a envolvendo-se de forma interessada e concentrada nas mesmas, cumprido, pois, com o terceiro objetivo.

Analisando em retrospectiva as EA realizadas em ambos os contextos de intervenção, podemos afirmar, que as mesmas mobilizaram competências no domínio da oralidade e da escrita (compreensão e expressão). No que respeita à oralidade,

possibilitamos que os educandos interagissem entre pares, contactassem com diferentes contextos comunicativos, dialogassem em grupo, partilhassem as suas opiniões e representações, alargassem o seu campo lexical, formulassem questões, debatessem conceitos individuais e coletivos, entre outras situações por nós criadas, com o intuito de se valorizar as experiências pessoais de cada aluno e fortalecer as relações interpessoais.

Este domínio atingiu o seu apogeu na EPE, na medida em que a natureza das atividades respondia às necessidades do grupo. Assim, foram observadas muitas evoluções, nomeadamente em situações de diálogo coletivo (reconto de histórias) e a pares, nas quais as crianças demonstravam uma melhor fluência discursiva em comparação com o que observamos no início da prática. Ao longo da nossa permanência, as crianças adquiriram exemplos ouvidos, relacionados com a concordância verbal e entre género e número e aplicaram-nos no seu discurso, corrigindo-se a si próprias e aos outros quando se apercebiam dos erros. Já utilizavam outros conectores de discurso para além da conjunção “e” e do advérbio “depois”, já utilizavam mais formas verbais bem conjugadas, tinham em atenção a concordância entre género e número, bem como o emprego noutras situações de vocábulos apreendidos a propósito da exploração de temáticas.

Foi igualmente notória a influência que as EA tiveram na redução substancial da timidez das crianças. Neste sentido, as crianças que demonstravam serem mais tímidas e menos participativas, passaram a participar por iniciativa própria na partilha de novidades no acolhimento, nas apresentações orais, nos diálogos e trocas de ideias, fazendo perguntas e levantando dúvidas, etc. contribuindo para o desenvolvimento das experiências de aprendizagem.

No que concerne à escrita, promovemos na EPE diversas iniciativas, tais como: a escrita do nome, o reconhecimento de letras e palavras, a escrita livre e orientada, o registo de intervenções orais, o contacto com diversos recursos didáticos, entre outras que, numa abordagem lúdica, permitiram a compreensão da funcionalidade da linguagem. A verdade é que foi possível verificar uma evolução significativa, especialmente nas crianças que estavam a frequentar pela primeira vez a EPE. Desta forma, ao longo das nossas intervenções foi gratificante testemunhar as conquistas das nossas crianças e, com orgulho, chegamos ao fim com a noção de que a maioria já reconhecia algumas letras do seu nome e do alfabeto, registando-as e já se aventurava a escrever palavras e o seu nome sem o auxílio dos modelos.

Relativamente à leitura, as experiências de aprendizagem desenvolvidas na EPE estiveram relacionadas com a leitura de diversas narrativas por meio de diversos recursos, leitura de imagens, exploração de pictogramas e de outros recursos didáticos. A dinamização da biblioteca parece ter despertado o gosto e o interesse pelo livro e pela leitura, registando-se uma maior envolvência das crianças na requisição dos livros e na apresentação oral dos mesmos.

No 1.º CEB, a oralidade foi desenvolvida através dos recontos das narrativas exploradas em conjunto, dos diálogos, dos debates, das apresentações, das partilhas no acolhimento, entre outras. A partir destas notámos evoluções em relação à correção gramatical e à produção de enunciados sintaticamente mais completos. Já no fim, grande parte dos alunos já conseguiam aplicar verbos corretamente e outros conetores em função dos contextos, necessitando de menos correções da nossa parte. À semelhança do pré-escolar, alguns dos alunos mais reservados da turma mudaram a sua postura, participando em iniciativas de expressão oral, como a apresentação de livros, de pesquisas, recontos, debates, canções e dramatizações, mostrando que ganharam mais confiança em si e que perderam a timidez ao se exporem perante os colegas e os professores.

Por sua vez, o domínio da escrita alcançou um maior impacto no 1.º CEB, devido, particularmente, ao contexto pedagógico, que permitiu uma exploração mais aprofundada e sistematizada das competências de escrita das crianças. Assim, a escrita esteve presente em diversas experiências de aprendizagem, tanto propostas por nós, como por iniciativa dos alunos, que permitiram compreender o valor comunicativo da escrita nos dias de hoje. Assim, a construção de recursos como o dicionário ilustrado, o postal para a mãe, o álbum ilustrativo, o livro de rimas, entre outros, permitiram envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o trabalho autónomo permitiu a redação de textos livres e orientados, ditados, listas de palavras. De igual modo, procedeu-se à sua reescrita de muitos textos criados pelos alunos, levando-os alunos a refletir sobre o processo de escrita de um texto (pré-escrita, escrita, reescrita).

Ao longo do estágio, observamos que o recurso a técnicas de escrita processual desenvolveu na maioria das crianças competências de escrita. Tratando-se do 1.º ano de escolaridade, os textos eram curtos e elementares e cingiam-se, na sua maioria, à narração de ações que traduziam a realidade e as vivências dos alunos. Este tipo de trabalho foi realizado segundo uma abordagem comunicativa. Neste sentido, as técnicas

de planificação foram consideradas para a realização de vários projetos que pretendiam a comunicação de informações pertinentes. Efetivamente, a escrita tornou-se mais clara e coerente, ainda que se encontrassem alguns erros ortográficos e de sintaxe relacionados com o facto de as crianças escreverem como falavam.

No que respeita à oralidade, a “Hora do conto” permitiu que as crianças contactassem com diversas narrativas e se envolvessem com os enredos e personagens daquelas, realizando o seu reconto oralmente. O acolhimento permitiu a partilha de novidades aos colegas. Também o projeto “A falar com fantoches é que a gente se entende” levou os alunos a partilharem oralmente histórias imaginadas, as suas vivências diárias e os seus anseios. As pesquisas feitas implicaram a apresentação das informações obtidas de forma clara e concisa. Com estas iniciativas constatámos que a maioria das crianças mostrou evoluções ao nível da oralidade, falando mais fluentemente e com melhor dicção.

No que toca a outras competências, observamos que o grupo da EPE progrediu na área de Formação Pessoal e Social. O caminho percorrido foi trabalhoso, pois, diariamente, reforçávamos princípios de “saber ser” e do “saber estar”. Para tal, a maior parte das experiências de aprendizagem envolveu o diálogo, a partilha, a interajuda e o trabalho coletivo ou a pares, fazendo com que as crianças desenvolvessem as suas capacidades de ouvir e serem ouvidas, respeitando os colegas e os adultos. Durante a nossa permanência na escola, e apesar das dificuldades, a maioria das crianças respeitava as regras de convivência dentro e fora da sala de atividades.

No 1.º CEB também foi possível testemunhar progressos, nomeadamente nas experiências de aprendizagem que implicavam o trabalho cooperativo. A nossa abordagem levou os alunos a trocarem ideias e opiniões e a aceitarem pontos de vista diferentes dos seus, utilizando a Língua como mediadora e suporte das suas relações sociais, usando-a com propósitos comunicativos da mesma.

Também foi possível constatar que mediante um ambiente de trabalho no qual as crianças eram incentivadas e integradas enquanto construtoras dos seus próprios conhecimentos, foram desenvolvidas competências de autonomia, de espírito crítico e de autoavaliação, pois os alunos escolhiam as suas tarefas em função das suas necessidades, realizavam-nas autonomamente ou em grupo, respeitando a diversidade de opiniões.

Outro aspeto que nos interessa realçar é que a utilização de recursos didáticos ao longo das nossas práticas foi essencial, tanto para auxiliar o nosso trabalho, como para

despertar nos alunos o interesse pela aprendizagem. Assim, procurámos corresponder sempre que possível às preferências das crianças e dos alunos para que os recursos fossem significativos para elas, bem como selecionar recursos apelativos e diferentes dos usados pela educadora/pela professora, de forma a despertar a curiosidade e a potenciar a atenção das mesmas. Além disso, a opção de construir recursos em conjunto com as crianças (maqueta da quinta, modelo do corpo humano, dicionário ilustrado, álbum ilustrativo, livro de rimas, entre outros) levou a que as mesmas interagissem e se envolvessem na construção e exploração. Efetivamente, o contacto com os recursos didáticos desenvolveram a autonomia e proporcionaram uma interação comunicativa produtiva. Sublinhamos, no entanto, que, apesar da eficácia potencial de qualquer material pedagógico, o papel a desempenhar pelo educador/professor é determinante.

Ao longo deste percurso deparámo-nos com alguns constrangimentos que se apresentaram como uma limitação a uma boa prática pedagógica. Referimo-nos à duração e à lógica de organização dos estágios. A curta duração dos estágios e a necessidade de nesses momentos abordar uma diversidade de conteúdos nem sempre permitiu para nós, por um lado, sistematizar e amadurecer com mais tranquilidade os conteúdos a abordar e, por outro, tirar mais proveito dos “frutos” que este longo processo fez nascer. Também o facto de as intervenções serem intercaladas quebrou um pouco a continuidade das aprendizagens, por mais que os pares pedagógicos comunicassem entre si.

No geral, as estratégias adotadas no âmbito da temática desenvolvida neste relatório parecem ter influenciado a forma como as crianças encararam a oralidade e a escrita, contribuindo positivamente para um melhor domínio e utilização da Língua tanto ao nível da compreensão como da expressão oral e escrita.



Referências
bibliográficas

- Alfaiate, P. (2012). *A Oralidade em sala de aula: momentos de ensino e aprendizagem*. Relatório de Estágio. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Alonso, L., Sousa, F., Gonçalves, L., Medeiros, C., & Carvalhinho, C. (2011). *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*. Açores: Secretaria Regional da Educação e Formação: Direcção Regional da Educação e Formação.
- Amor, E. (1997). *Didáctica do Português: fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Assunção, C., & Rei, J. E. (1998). *A escrita: material de apoio*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ausubel, D., Novak, D., & Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana Lda.
- Baia, M.F.A. (2006) *Consciência Fonológica*. Retirado de <http://www.academia.edu/32069092/Consci%C3%A2nciafonol%C3%B3gica>
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Beluzo, A., & Farago, A. (2016). *O trabalho com o nome próprio na Educação Infantil*. São Paulo: Centro Universitário UNIFAFIBE. Retirado de <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/40/30042016104350.pdf>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Borrás, L. (2001). *Os Docentes do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Linda-A-Velha: Parramón Editores, Lda.
- Bowey, J. A. (1986). Syntactic Awareness in relation to reading skill and on going reading comprehension monitoring. *Journal of Experimental Child Psychology*
- Cachapuz, A. (2009). *Ensino, qualidade e Formação de professores: necessidades actuais*. In J. Bonito (Org.), *Ensino, qualidade e formação de professores* (pp. 77-87). Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

- Caldeira, J. & Oliveira, L. (2006). *A Redação de Vestibular como gênero: configuração textual e processo social*. Dissertação de Mestrado. Brasil: Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Camps, A. (2003). *O ensino e a aprendizagem da composição escrita*. In Valor das palavras (I) – Falar, ler e escrever nas aulas. O. Porto: Asa Editores, S.A.
- Camps, A. (2005). *Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita*. In Carvalho, J.; Barbeiro, L.; Silva, A. & Pimenta, J. (Org.). *A escrita na escola, hoje: problemas e desafios*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Carvalho, J. A. B. (2011). *Escrever para aprender: contributo para a Caracterização do Contexto Português*. *Interações*, p.19.
- Castoldi, R., & Polinarski, C. A. (2009). *A Utilização de Recursos Didático-Pedagógicos na Motivação da Aprendizagem*. Retirado de <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/recursosdidatico-pedag%C3%B3gicos.pdf>: <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wpcontent/uploads/2014/09/recursos-didatico-pedag%C3%B3gicos.pdf>
- Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle*. Paris: Retz. Retirado de https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1998_num_18_1_2535_t1_0214_0000_1
- Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (1994). *Les chemins de la lecture*. Paris: Magnard.
- Condessa, I. C. (2009). *(Re)Aprender a brincar – Da especificidade à diversidade*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Correia, V. (1995). *Recursos Didáticos*. Aveiro: Companhia Nacional de Serviços, S.A
- Costa, C. (2014). *Aprender Brincando: A Atividade Lúdica na Construção de Aprendizagens, na Educação Pré- Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Cró, M. d. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Educadores/Professores. Estratégias de Intervenção*. Porto: Porto Editora.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Diatta, A. (2016). *Abordagem Comunicativa e Avaliação no Processo de Ensino/Aprendizagem de Português e Língua Estrangeira no Senegal*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa: Faculdade de Letras.

Dionísio, M. d., & Pereira, I. (2006). *A educação pré-escolar em Portugal: Concepções oficiais, investigações e práticas*: Casa da Leitura. Retirado de http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot_educa_pre_escolar_a_C.pdf

Downing, J., & Leong, C. K. (1982). *Psychology of Reading*, Nova York: Macmillan. Retirado de <https://www.cambridge.org/core/journals/applied-psycholinguistics/article/psychology-of-reading-john-downing-che-kan-leong-new-york-macmillan-1982/1637FC631314743192EEE4F783085A6C>

Duarte, I. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. PNEP. Lisboa: DGIDC.

Ehri, L. C. (1995). *Phases of development in learning to read by sight*. In Journal of Research. Retirado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9817.1995.tb00077.x>

Esteves, M. (2006). *Análise de Conteúdo*. In J. Lima, & J. Pacheco (Org.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp.105-126). Porto: Porto Editora.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Faure, G., & Lascar, S. (1982). *O Jogo Dramático na Escola Primária*. Lisboa: Editorial Estampa.

Ferreira, S. (2007). *Os recursos didáticos no processo: Estudo de caso da Escola Secundária Cónego Jacinto*. Universidade Jean Piaget de Cabo Verde: Campos Universitário da Cidade da Praia. Retirado de <http://bdigital.unipiaget.cv:8080/jspui/bitstream/10964/142/1/Sheila%20Ferreira.pdf>

Ferreira, S. M. (2007). *Os recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem*. Cabo Verde: Universidade Jean Piaget de Cabo Verde.

- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed.
- Fino, C. (2001). *Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas*. In Revista Portuguesa de Educação, vol.14, nº2, pp. 273-291. Retirado de <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>
- Fiorentini, D., & Miorim, M. Â. (s.d.). *Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no Ensino da Matemática*. São Paulo: SBEM
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). *A Cognitive Process Theory of Writing*, in *College Composition and Communication*, 32, n.º4 (pp.365-387).
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Franco, S. (2010). *A literacia: Conhecimentos Emergentes da Leitura e da Escrita no Ensino Pré-Escolar*. Évora: Universidade de Évora. Retirado de <http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg51/08.pdf>
- Gomes, E., & Medeiros, T. (2005). *(Re)Pensar a prática pedagógica na formação inicial de professores do 1.º ciclo do EB*. In I. Alarcão, A. Cachapuz, T. Medeiros, & H. P. Jesus (Org.), *Supervisão: investigações em contexto educativo* (pp.19-38). Ponta Delgada: Universidade de Aveiro & Universidade dos Açores.
- Gomes, M. (2013). *Abordagens à Escrita: Do Programa de Português aos Manuais do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Gomes, M., Mira Leal, S., & Serpa, M. (2016). *A Aprendizagem da Escrita no Ensino Básico*, Lisboa: Edições Colibri.
- Goodman, Y. (1987). *O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas*. Porto Alegre: Artes Médica.
- Graells, P. (2000). *Los Medios Didácticos*. Faculdade de Educación UAB. Retirado de <http://peremarques.pangea.org/medios.htm>
- Gubert, R., & Machado, M. (2009). *A Prática Docente e o Novo Paradigma Educacional Virtual*, In III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Brasil.

- Horta, M. (2006). *A Abordagem à Escrita na Educação Pré-Escolar: Representações das Educadoras de Infância Cooperantes*. Dissertação de Faro: Universidade do Algarve.
- Joullié, V., & Mafra, W. (1977). *Didáctica de ciências através de módulos instrucionais*. Petrópolis: Vozes.
- Junior, L., Oliveira, M. & Ribeiro, R. (s.d.). *A importância do desenho na educação infantil: uma atividade dotada de várias significações*. Faculdade São Luís de França. Retirado de https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_02-1.pdf
- Kamii, C. (1996). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kishimoto, T. (2002). *Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil*. In M. L. Machado (Org.), *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez
- Kishimoto, T. (Org.) (2000). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo: Cortez.
- Korthegen, F. (2009). *A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida*. In Flores, M. & Simão, A., *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspectivas* (pp. 39-60). Ramada: Edições Pedagogia.
- Leenhardt, P. (1974). *A Criança e a Expressão Dramática*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Martínez-Figueira, E., Raposo-Rivas, M., & Añel-Cabanelas, E. (2012). *La potencialidad de los materiales en la promoción de una escuela inclusiva*. Revista Evaluación Educativa.
- Martins, A. (1998). *Comportamentos Emergentes da Leitura em Crianças sem Educação Pré-Escolar à entrada para a Escola*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Martins, M. A. (1996). *Pré-história da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

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. (2015). *Programa e Metas Curriculares do Português no Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Mira Leal, S. & Fonseca, J. (2013). *A Investigação-ação como instrumento de desenvolvimento profissional*. In Sousa, F.; Alonso, L. & Roldão, M., (coord). *Investigação para um Currículo Relevante*. Coimbra: Edições Almedina S. A.

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

Morais, J. (1997). *A Arte de Ler – Psicologia cognitiva da Leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.

Nérici, I. (1966). *Introdução à didáctica geral*. São Paulo: Ed. Fundo de Cultura.

Niza, S. (1998). *Criar o gosto pela escrita: formação de professores*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Nóvoa, A. (1989). *Os professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão?* Lisboa: ISEF.

Pacheco, J., & Flores, M. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, M. (2013). *Aprender através de Recursos Didáticos na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: reflexão sobre a promoção de aprendizagens ativas e significativas*. Dissertação de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Pereira, M. L. A. (2000). *Escrever em Português - Didácticas e Práticas*. Porto: Edições Asa.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gravida.
- Raposo, J. (2013). *A Integração Curricular na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: exploração do potencial dos recursos didáticos*. Dissertação de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Rebelo, J. A. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do Ensino*. Lisboa: Ed. Asa.
- Reis, C. et al (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Rocha, A. (2012). *A relação sujeito-língua de alunos de Inglês no ensino secundário*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rodríguez Gil, A. M. (2006). *Reflexiones sobre el uso del diccionario en la clase de ELE*. In Actas do I Congreso nacional: 2006, año del español en Noruega: un reto posible. Oslo. redELE. Retirado de http://www.mecd.gob.es/dctm/%20redele/MaterialRedEle/%20Numeros%20Especiales/2006_ESP_09_Actas1erCongreso/Ponencias/2006_ESP%20_09_03Rodriguez.pdf?documentId=0901e72b80e52c9c
- Rog, L. (2001). *Early Literacy Instruction in Kidergarten*. Newark, Delaware: International Reading Association
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspetivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2005). *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo. Que qualidade de ensino e de aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Sant'Anna, I., & Menegolla, M. (1991). *Didática: Aprender a ensinar*. Brasil: Edições Loyola.
- Santos, A. (2013). *O uso do dicionário no processo de ensino-aprendizagem do léxico em ELE*. Porto: Universidade de do Porto.

Santos, C., & Teixeira, R. (dezembro de 2014b). *Propriedades e Critérios no Pré-Escolar*. *Jornal das Primeiras Matemáticas*, n.º 3, 3-16. Retirado de https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3241/1/SantosTeixeira_PC_3_16%283_2014%29_high.pdf

Santos, C., & Teixeira, R. (junho de 2015c). *Matemática na educação pré-escolar: esquemas todo-partes*. *Jornal das Primeiras Matemática*, n.º 4, pp.55-70. Retirado de https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3453/1/SantosTeixeira_NumberBonds_55_70%284_2015%29_high.pdf

Santos, J. (2007). *Ética e deontologia: representações de professores*. Sintra: Associação de Professores de Sintra.

Serpa, D. (2010). *Compreender a Avaliação Fundamentos para Práticas Educativas*. Lisboa: Edições Colibri.

Signorini, I. (1998). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras.

Silva, A. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Silva, R. L. (2013). *A utilização dos materiais didáticos na área da Matemática no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Beja: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Abert.

Sim-Sim, I. (2004). *Avaliação da Linguagem oral: um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sim-Sim, I., Ramos, C., & Santos, M. M. (2006). *O desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da decifração*. In Sim-Sim, I. (Ed.), *Ler e ensinar a ler* (pp.63-77). Porto: Asa Editores.

- Sim-Sim, I.; Silva, A.; & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Smolka, A. L. B. (1993). *A criança na fase inicial da escrita. A alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Souza, S. E. (2007). *O uso de recursos didáticos no ensino escolar*. In I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”. Arq Mundi. 2007. Retirado de <http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/019.df>
- Teberosky, A., & Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a Escrever – Uma Proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed.
- Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem – Novas práticas pedagógicas*. Porto: Edições ASA.
- Valadares, J., & Moreira, M. (2009). *A teoria da aprendizagem Significativa: sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Edições Almedina.
- Velasquez, M. (2007). *Percursos desenvolvimentais de leitura e escrita: estudo longitudinal com alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7076>
- Viana, F. L. et al (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora – Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina S.A.
- Vygotsky, L.S. (1998) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wadsworth, B. (1984). *Jean Piaget para o professor da pré-escola e 1.º grau*. São Paulo: Pioneira.

Wohllebe, P. (2015). *A vida secreta das árvores: O que elas sentem e como se comunicam- As descobertas de um mundo oculto*. Barcelona: Sextante.

Zabalza, A. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições ASA.

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

Legislação consultada

Regulamento de Mestrado da Universidade dos Açores. Retirado de http://www.uac.pt/pdf/regulamento_dos_mestrados.pdf a 10 de janeiro de 2013

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto – Perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto – Perfis específicos de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, – Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário

Lei de Bases do Sistema Educativo de agosto de 2005 – Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior

Outros documentos consultados

Modelo Pedagógico – Movimento de Escola Moderna. Retirado de <http://www.movimentoescolamoderna.pt/documentos-ilustrativos-do-mem/o-modelo-pedagogico-no-1ociclo-do-ensino-basico/>

Projeto Educativo de Escola – 2016/2019: Escola Básica Integrada Canto da Maia. Retirado de http://www.ebicm.edu.azores.gov.pt/images/documentos/doc/Projeto_Educativo_2016-2019.pdf

Projeto Educativo de Escola – 2017/2020: Escola Básica Integrada Roberto Ivens. Retirado de http://www.ebiri.edu.azores.gov.pt/images/doc_orientad/PEE.pdf

Projeto Curricular de Escola – 2017/2020: Escola Básica Integrada Roberto Ivens, Retirado de http://www.ebiri.edu.azores.gov.pt/images/doc_orientad/PCE.pdf

Regulamento Interno: Unidade Orgânica Roberto Ivens – 2015. Retirado de http://www.ebiri.edu.azores.gov.pt/images/doc_orientad/RegulamentoInterno2014_vrSet2015_final.pdf

Regulamento Interno: Unidade Orgânica Canto da Maia – junho de 2016. Retirado de <http://www.ebicm.edu.azores.gov.pt/images/documentos/doc/ri.pdf>



Anexos



Anexo B

Síntese das EA realizadas no EP I

Cal	EA	Rotinas	Áreas																		
			AFPS						AEC						ACM						
			CIA	IA	CA	CDC	EF	EA	LOAE	M	CMS	CMF	AEC								
													ACM	CMF							
1.ª INT. "O Outono"	EA 1. Acolhimento: Canção do Bom dia, Partilha de experiências e novidades, Canção dos dias da semana, Marcação das presenças, Marcação do tempo atmosférico, Marcação das tarefas diárias	©	1								1	1	1		1	1					
	EA 2. Diálogo sobre a profissão (grande grupo)										1					1					
	EA3. Exploração dos sons do corpo (grande grupo)									1						1					
	EA4. Exploração de instrumentos musicais (grande grupo)									1											
	EA5. Exploração das áreas da sala	©	1																		
	EA6. Interpretação conjunta da narrativa "O senhor Ano e as 4 estações" (<u>panel narrativo e fantoches</u>) – questionamento e reconto oral pelas crianças													1							
	EA7. Exploração da canção alusiva ao Outono (grande grupo)	®																			
	EA8. Construção do painel alusivo ao Outono (pequenos grupos)																				
	EA 9. Leitura imagética de um pictograma com a associação entre as cores do Outono e a cor dos frutos do outono															1					
	EA10. Interpretação conjunta da narrativa "A lagarta comilona" (<u>apresentação em PowerPoint</u>) – questionamento e o reconto oral pelas crianças: abordagem aos frutos do Outono e respetivas cores															1					1
	EA11. Exploração do painel interativo "A lagarta comilona": construção de padrões															1	1				
	EA12. Interpretação em grande grupo da narrativa "O senhor ano e as suas 19 janelas" – questionamento e reconto oral pelas crianças: abordagem aos frutos do outono e respetivas cores																	1			1
	EA13. Realização de jogos de orientação e regras (grande grupo)														1						
	EA14. Interpretação conjunta da narrativa "O nabo Gigante", (Flanelógrafo) – questionamento e reconto oral pelas crianças através do recurso																	1	1		1
	EA15. Realização de uma pintura decorativa de máscaras representativas das personagens da história (a pares)																			1	
	EA16. Dramatização da história "O Nabo Gigante" com recurso às máscaras (grande grupo)																			1	
	EA17. Exploração do recurso "Os animais e os seus revestimentos" (grande grupo)																			1	1

Anexo D

Distribuição de UR por competências comunicacionais e interação com os recursos no EPI

Experiências de aprendizagem promotoras de competências comunicacionais orais e escritas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	E/A																		Total de UR por indicador
				1	10	12	15	17	20	22	25	26	38	41	42	43	53	61	68			
				Compreensão e Expressão Oral	Compreende mensagens orais em situações diversas de comunicação	1	1	0	0	2	1	2	0	1	0	0	2	0	0	0	0	
	Utiliza a linguagem em contexto	3	0	0	1	7	0	1	2	2	0	0	0	0	1	0	0	0	17			
	Responde adequadamente a questões	2	0	1	4	4	0	1	2	3	0	0	4	0	6	0	0	0	27			
	Reconta narrativas	0	0	4	7	5	0	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	22			
	Amplia o seu vocabulário, utilizando novas palavras na relação com o outro	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	6			
	Respeita regras e convenções que regulam a interação	2	0	0	1	2	0	0	0	1	0	0	3	0	0	0	0	0	9			
	Faz apresentações orais em grupo	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2			
	Partilha ideias e opiniões	4	0	0	1	2	0	8	3	2	0	0	4	0	4	0	0	0	28			
	Segmenta silabicamente palavras	0	0	0	0	0	10	0	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0	16			
	Produz lengalengas, rimas, etc.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	3	0	0	0	0	15			
	Reconhece letras e apercebe-se da sua organização em palavras,	0	0	0	0	0	0	2	2	2	2	0	0	0	10	4	0	0	22			
	Estabelece relações entre a escrita e a mensagem oral.	0	0	0	0	0	1	1	3	2	3	0	0	2	0	0	2	0	14			
	Apercebe-se do sentido direcional da escrita,	1	0	0	0	0	2	0	2	2	2	0	0	0	15	0	0	0	24			
	Utiliza adequadamente instrumentos de escrita	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	10	1	0	0	17			
	Escreve corretamente o seu nome	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2	0	0	0	16	0	0	0	20			
	Estabelece correspondência grafema/fonema	0	1	0	0	0	0	2	0	0	2	2	0	4	0	0	0	0	11			
	Lê palavras associadas a imagens	1	2	0	0	0	12	5	0	0	6	0	0	3	0	0	16	0	45			
	Compreende textos lidos	0	0	0	1	0	0	7	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	10			
	Contacta com diferentes suportes escritos	0	0	0	0	0	0	15	2	0	2	0	0	1	0	0	0	0	20			
	Mostra-se concentrado na realização da tarefa	1	0	2	2	1	1	0	0	0	3	0	0	2	0	1	2	0	15			
	Relaciona o recurso com experiências vividas	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	2	0	0	0	5			
	Manifesta entusiasmo na observação/manipulação do recurso	1	1	2	4	2	4	2	4	2	2	0	0	2	3	5	2	0	36			
	Empenha-se na realização das tarefas que envolviam recursos didáticos	0	1	2	3	5	3	3	1	1	3	0	0	1	2	5	3	0	33			
	Partilha o recurso com os colegas	0	0	0	0	0	0	0	1	0	6	0	0	0	13	0	1	0	21			
	Ajuda o colega na utilização do recurso	0	0	0	0	0	2	0	0	0	3	0	0	0	0	0	2	0	7			
	Expressa opiniões positivas acerca do recurso	0	0	2	2	3	16	2	0	0	18	0	0	0	2	3	14	0	62			
	Total de UR por EA	18	6	13	26	34	53	62	24	19	61	5	14	22	33	67	56	0	513			

Anexo E

Guião do jogo “Tampas mágicas”





Áreas e domínios das OCEPE	Área de Expressão e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Participantes	2 Jogadores (4 e 5 anos de idade)	<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer letras e organizá-las para formar palavras; • Reconhecer algumas palavras escritas do seu quotidiano; • Saber onde começa e acaba uma palavra; • Conhecer o sentido direcional da escrita; • Desenvolver a motricidade em situações de encaixe; • Promover a interação e consequentemente a comunicação entre os participantes. 	<p>Desenvolvimento da atividade</p> <p>A atividade poderá iniciar-se com a demonstração de um cartão com uma imagem e respetiva designação. A partir desta a criança deverá compreender que símbolos e imagens correspondem a palavras.</p> <p>De seguida, deverá ser explorado a palavra escrita, questionando as crianças à cerca da primeira letra. Depois, poderá ser feita uma caça às tampas com as letras que compõem a palavra. A criança deverá reconhecer as letras nas tampas e organizá-las de modo a escrever a palavra tendo em conta a direccionalidade da escrita.</p>	<p>Materiais</p> <ul style="list-style-type: none"> • 12 cartões; • 30 tampas • Caixa de madeira;
----------------------------	--	---------------	-----------------------------------	---	---	---

Registo fotográfico:



Anexo F

Guião do jogo “ABC Kids”

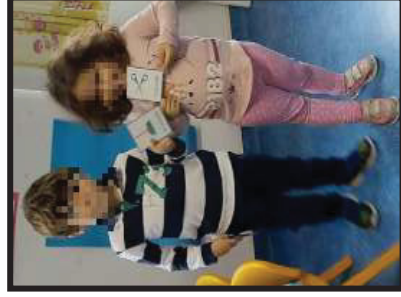
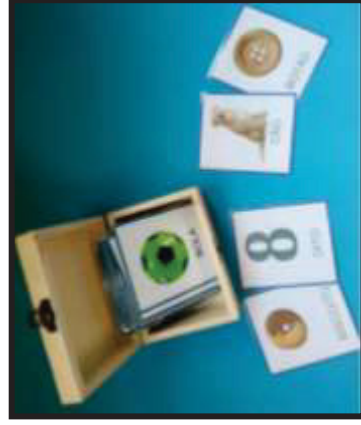
<p>Áreas e domínios das OCEPE</p>	<p>Área de Expressão e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Matemática;</p>	<p>Área de Conhecimento do Mundo: Conhecimento do Mundo Físico e Natural</p>	<p>Participantes</p>	<p>2 Jogadores (4 a 6 anos de idade)</p>	<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relacionar imagens com as respetivas palavras (corresponder/associar); • Compreender que a palavra escrita tem significado; • Compreender que cada palavra é composta por letras; • Identificar a primeira letra da palavra. • Contar o número de letras e de sílabas, associando à representação pictórica e abstrata; • Desenvolver a motricidade, em situações de encaixe; • Promover a interação e consequentemente a comunicação entre os participantes. 	<p>Desenvolvimento da atividade</p> <p>O jogo poderá iniciar-se com a exploração de uma fotografia de uma criança do grupo com o seu respetivo nome escrito. A partir desta a criança deverá compreender que símbolos e imagens correspondem a palavras.</p> <p>Partindo deste reconhecimento, o objetivo será que a criança consiga identificar a primeira letra do nome e fazer a associação entre esta e a respetiva imagem.</p> <p>O puzzle é composto por 5 peças. Na peça superior contém a palavra escrita com ênfase para a letra inicial. A esta farão corresponder duas peças, a peça que contera a letra inicial e a outra com a imagem respetiva.</p> <p>Numa segunda fase deverá ser explorado o número de letras e o número de sílabas da palavra em questão. Esta contagem será feita, tendo em conta o concreto (letras) Pictórico (pontos negros) e abstrato (número). Por fim, deverá ser dada a oportunidade à criança de escrever a palavra contida no puzzle.</p>	<p>Material</p> <ul style="list-style-type: none"> • 26 bolsas; • 26 puzzles; • 130 peças; • Arquivador de madeira;
<p>Registo fotográfico:</p>							
							

Anexo G

Guião do jogo “Rimas malucas”



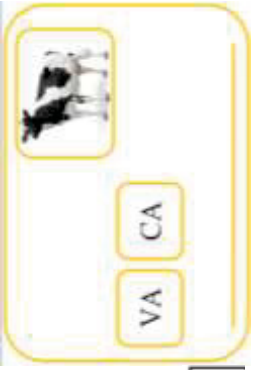
<p>Áreas e domínios das OCEPE</p> <p>Área de Expressão e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p>	<p>Participantes</p> <p>2 Jogadores (4 a 6 anos de idade)</p>	<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relacionar imagens com as palavras respetivas (corresponder/associar); • Compreender que a palavra escrita tem significado; • Reconhecer que existem palavras que terminam com os mesmos sons. • Promover a interação e consequentemente a comunicação entre os participantes. 	<p>Desenvolvimento da atividade</p> <p>O jogo poderá iniciar-se com a exploração de um poema. A partir deste a criança deverá compreender que existem, nos versos, palavras que possuem o mesmo som.</p> <p>Partindo deste reconhecimento, apresentamos o jogo às crianças.</p> <p>O jogo é constituído por 18 cartões, cada um contém imagens com as respetivas designações. Cada par de cartão constitui uma rima.</p> <p>De seguida, distribuímos os cartões pelas crianças. O objetivo é que cada criança encontre o cartão com a palavra que rima com a palavra do seu cartão. Por fim, deverá ser dada a oportunidade à criança de criar uma frase rimada que contenha as duas palavras encontradas.</p>	<p>Material</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1 cartaz com o poema; • 18 cartões; • Caixa de madeira;
--	--	---	---	--

Registo fotográfico:




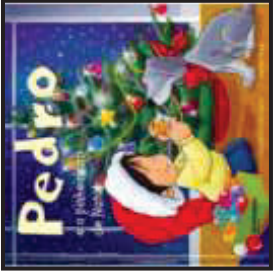

Anexo H





Guião do jogo “Palavras em linha”

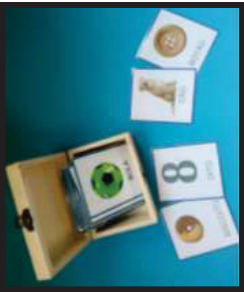


<p>Áreas e domínios das OCEPE</p>	<p>Área de Expressão e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita al</p>	<p>Área de Conhecimento do Mundo: Conhecimento do Mundo Físico e Natural</p>	<p>Participantes</p>	<p>4 jogadores (4 a 6 anos de idade)</p>	<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Segmentar silabicamente palavras; • Reconstruir palavras por agregação de sílabas; • Reconhecer algumas palavras escritas do seu quotidiano; • Saber onde começa e acaba uma palavra; • Conhecer o sentido direcional da escrita. 	<p>Desenvolvimento da atividade</p> <p>A atividade poderá iniciar-se com a demonstração de um objeto que contenha um nome e que seja de fácil reconhecimento por parte da criança, serve de exemplo uma lata de Coca-cola ou uma caixa de Nestum. A partir desta a criança deverá compreender que símbolos e imagens correspondem a palavras.</p> <p>A partir deste reconhecimento, deverá ser explorado com o grupo de crianças um painel que contém a imagem de um animal, seguida da respetiva divisão silábica do seu nome. De forma a facilitar a componente de divisão silábica, esta deverá ser explorada através dos batimentos de palmas, isto é cada sílaba deverá corresponder ao batimento de uma palma, por exemplo: For – mi – ga, resultará no batimento de três palmas. De seguida, deverá ser concedida à criança a liberdade de escolher o painel e o respetivo animal, para assim realizar a segmentação silábica da sua designação. Depois, a criança deverá corresponder cada sílaba presente no painel às respetivas peças, reconstruindo a palavra por agregação de sílabas.</p> <p>Por último, cada criança deverá colocar na estrutura as peças que contém as sílabas, pela ordem correta e tendo em consideração a direcionalidade da escrita (esquerda-direita).</p>	<p>Material</p> <ul style="list-style-type: none"> • 12 painéis; • 40 peças de madeira; • Caixas de arrumação; • 2 Individuais de mesa; • 1 marcador; • Estrutura de madeira
<p>Registo fotográfico:</p>							

Anexo I

Recursos utilizados no EPI e sua relação com os domínios da Língua

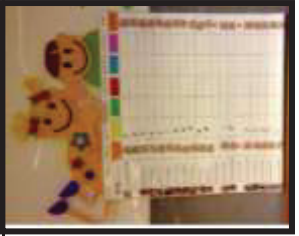

Tipologia do recurso	Recurso	Designação do recurso	Imagem do recurso	Oralidade		Escrita	Leitura
				Compreensão oral	Expressão oral		
Materiais Convencionais	Livros	“Gente diferente: Um livrinho com janelinhas” de Emma Damon.		1	1	1	1
		“Pedro e o Pinheirinho de Natal” de Sandrine Deredel Rogeon		1	1	1	1
	Jogos didáticos/ Puzzles	Jogo “Palavras em linha”		1	1	1	1





<p>Jogo “ABC Kids”</p>		<p>1</p>	<p>1</p>	<p>1</p>	<p>1</p>
<p>Jogo “Tampas mágicas”</p>		<p>1</p>	<p>1</p>	<p>1</p>	<p>1</p>
<p>Ficheiros autónomos “órgão e a sua função”</p>		<p>1</p>	<p>1</p>	<p>1</p>	<p>1</p>
<p>Jogo “Ginásio dos Sons – Ambientes sonoros”</p>		<p>1</p>	<p>1</p>	<p>1</p>	<p>1</p>

	Materiais audiovisuais					1	1	1	1
Puzzle do rosto			1						
Imprensa escrita	Revistas e jornais para a construção do corpo humano					1			
Diativos	Apresentação em <i>Power Point</i> da história "A lagarta comilona"		1		1	1			

		Outros recursos				
Flanelógrafo/ Tapete narrativo		Tapete narrativo da narrativa: “O senhor ano e as 4 estações”		1	1	1
		Tapete narrativo da narrativa “O senhor ano e as suas 19 janelas”		1	1	1
		Flanelógrafo da narrativa: “O nabo Gigante”		1	1	1
		Tapete narrativo da narrativa adaptada: “O corpo Humano é uma casa”		1	1	1

	Objetos reais (atuais e antigos)										
<p>Roleta de Histórias</p>	<p>Objetos com diferentes texturas (lisa, rugosa, macia, áspera)</p>	<p>Utensílios de visão (óculos de sol, binóculos, lupa)</p>	<p>Figuras do presépio tradicional</p>					1	1	1	1

	Mural das presenças ©			1	1
	Mural das tarefas ©			1	1
	Mural do comportamento			1	

	<p>Mural alusivo ao Outono ©</p>			<p>1</p>	
	<p>Mural alusivo ao Natal ©</p>			<p>1</p>	<p>1</p>
	<p>Painel interativo “A lagarta comilona”</p>			<p>1</p>	
	<p>Painel interativo referente à locomoção dos animais</p>		<p>1</p>	<p>1</p>	

Anexo J

Síntese das EA realizadas no EPII

Cat.	EA	Rotinas	Áreas					
			P	M	EM	EC	EE	EF
1. ^a INT.	EA1. Acolhimento: Partilha de novidades: danças textos, músicas, etc.	©	1					
	EA2. Caça ao grafema “j” no poema “A janela” (a pares)		1					
	EA3. Exploração do quadro silábico (já, je, ji, jo, ju) (turma)		1					
	EA4. Lista de palavras com o grafema “j” : construção de um cartaz (turma)		1					
	EA5. Realização de ficheiros com a escrita do grafema “j” (individualmente ou a pares)		1					
	EA6. À caça de superfícies planas e não planas nos objetos do quotidiano (a pares)		1	1				
	EA7. Realização de exercícios do manual de matemática (individualmente e a pares)		1	1				
	EA8. Visita do projeto de arte à escola “Kandinsky e a sua obra”: Exposição e Pintura		1				1	
	EA9. Projeto de arte “Kandinsky e as figuras geométricas”			1				1
	EA10. Criação individual de obras de arte, baseadas nas figuras geométricas: construção de um mural			1				1
	EA11. Apresentação oral dos resultados das obras de arte criadas pelos alunos (a pares)			1				1
	EA12. Interpretação conjunta da narrativa “Quem tirou os meus morangos: um livro sobre o prazer de partilhar” (livro) – questionamento e reconto oral pelos alunos : abordagem à educação pelos valores (partilha)			1			1	
	EA13. Visita do Judo Clube de Ponta Delgada à escola: diálogo sobre a importância da modalidade (turma)			1			1	
	EA14. Interpretação conjunta da narrativa “O nabo gigante” (flanelógrafo) – questionamento e reconto oral pelos alunos			1		1		
	EA15. Dramatização da narrativa “O nabo gigante” (turma)			1				1
	EA16. Exploração de imagens alusivas aos animais selvagens e domésticos (turma)			1		1		
	EA17. Realização de um guião de pesquisa para a criação de uma enciclopédia animal (turma)			1		1		
	EA18. Exploração do recurso “Palavras em Linha” (em grupos)			1				
	EA19. Apresentação oral das pesquisas e compilação dos guiões na “Enciclopédia animal” (individualmente ou a pares)			1				
	EA20. Interpretação conjunta da narrativa “Vamos à caça do urso” (livro) com base no questionamento pelos alunos			1				
	EA21. Realização de um cartaz ilustrativo das fases da narrativa (a pares)			1				1
	EA22. Descoberta de outras palavras a partir dos grafemas que compõem a palavra “urso” (turma)			1				
	EA23. À caça de palavras com o grafema “s” em revistas, jornais, etc. (a pares)			1				
	EA24. Apresentação das palavras “caçadas” (a pares)			1				
	EA25. Exploração do quadro silábico (sa, se, si, so, su) (turma)			1				

	EA80. Contagem dos números até 60 com flores artificiais (turma)						1			
	EA81. Agrupamento de flores em unidades e dezenas (a pares)						1			
	EA82. Preenchimento da tabela do 100 (recurso existente na sala de aula)						1			
	EA83. Realização de ficheiros de consolidação sobre o número 60 (individualmente ou a pares)						1			
	EA84. Realização das experiências “Densidade da matéria” e “Jogos com líquidos” (visita à escola de técnicos da Ciência Divertida)							1		
	EA85. Interpretação conjunta da narrativa “De hora em hora” (<i>bigbook</i>) – questionamento e reconto oral pelos alunos					1				
	EA86. Representação das horas em relógios recicláveis e ilustração dos momentos da história (mural)					1	1		1	
	EA87. Realização de ficheiros de consolidação (individualmente ou a pares)						1			
	EA88. Ensaio da marcha (Atividade de final de ano letivo)								1	
	EA89. Realização do jogo: O “enigma das cores” (grupos)								1	
	EA90. Revisões de conteúdo para a ficha de avaliação de Português: realização da ficha de avaliação de Português					1				
	EA91. Conclusão do projeto “Dicionário ilustrado” (a pares)					1				
	EA92. Conclusão do projeto “Livro de Rimas com os nomes” (a pares)					1				
	EA 93. Revisões de conteúdo para a ficha de avaliação de Matemática: realização da ficha de avaliação de Matemática						1			
	EA94. Revisões de conteúdo para a ficha de avaliação de Estudo do Meio: realização da ficha de avaliação de Estudo do Meio							1		
22-06-2018	EA 95. Saída da Marcha à rua: “A nossa escola sai à rua ”								1	
Total de EA por áreas de conteúdo						68	23	20	6	28
										3

Legenda: Cal. – Calendarização; EA – Experiências de aprendizagem; INT. – Intervenção; ® - Experiências de aprendizagem que se tornaram rotina durante a semana de intervenção; © – Experiências de aprendizagem que se realizaram ao longo das restantes intervenções; P – Português; M – Matemática; EM – Estudo do Meio; EC – Educação Cívica; EE – Educação e Expressão; EF – Educação Física;

Anexo K

Descrição das EA e a sua relação com os domínios da língua e respetivos recursos didáticos utilizados ao longo do EP II

EA	Descrição das EA	Domínios da Língua			Tipologia do Recurso (Graells, 2000)							Outros Recursos						
		Oralidade	Escrita	Leitura	Materiais convencionais			Materiais audiovisuais				Novas tecnologias		Flanelógrafo/Tapete narrativo/ Contador de histórias	Murais, cartazes, posters e painéis	Objetos reais (atuais e antigos)	Fichas/ficheiros, cadernos de exercícios/registo e manuais escolares	Fantoches
					Livros	Jogos didáticos e puzzles	Imprensa escrita	Diapositivos	CD's	Videos	Internet							
EA1	<p>O acolhimento era realizado todos os dias de intervenção. Destinava-se, essencialmente, à partilha de novidades e acontecimentos. Grande parte das vezes, os alunos apresentavam aquilo que era do seu interesse, como danças, canções, brinquedos, livros e jogos. Mais tarde, a este momento, adicionamos a apresentação de textos livres criados pelos alunos no Trabalho autónomo.</p>	1		1														
EA4	<p>No seguimento da exploração da letra “j”, foi solicitada a contribuição dos alunos com palavras iniciadas com o grafema “j”. Com esta iniciativa, valorizamos as conceções dos alunos e incentivamos à sua participação. Algumas das palavras foram escritas pelos alunos no cartaz, salientando a letra “j”.</p>	1	1	1										1				
EA15	<p>À semelhança da Educação Pré-escolar, realizamos a dramatização da narrativa “O nabo gigante”. Fizemo-lo com a convicção de que conseguimos adaptar recursos e estratégias a diferentes idades e valências. Assim, esta experiência de aprendizagem, superou em termos de expressão oral a realizada no Estágio pedagógico I, pela autonomia e maturidade dos alunos, ainda assim, a timidez manifestou-se em alguns alunos.</p>	1																

EA17	Após a exploração de imagens alusivas aos animais selvagens e domésticos e com o intuito de saber e descobrir mais sobre cada um deles, foi criado um guia de pesquisa, para que em casa com a colaboração dos encarregados de educação, os alunos pudessem pesquisar, utilizando diversos recursos (internet, enciclopédias, livros, etc.) para assim criarmos uma “Enciclopédia animal”. Neste contexto, surgiram questões do género “Precisamos saber o que eles comem” (Criança C3), entre outras passíveis de se notar que o contributo oral foi pertinente para a realização do guia. Seguiu-se a escolha dos animais que pretendiam pesquisar. Alguns alunos ficaram com o mesmo animal para pesquisar	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
EA18	A exploração da atividade com dinâmica de jogo “Palavras em linha”, ganhou uma nova roupagem, isto é, o jogo pretendeu desenvolver competências de divisão silábica e não de reconstituição. Neste sentido, a palavra encontrava-se escrita e os alunos sobre ela teriam que escrever a palavra com dividir Para potenciar mais o recurso, acrescentamos o número de fonemas que os alunos ouvem em cada sílaba.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
EA19	Realizadas as pesquisas com os encarregados de educação e outros familiares, chegou o momento apresentar as suas pesquisas. Neste momento foi interessante presenciar a utilização do vocabulário respeitante aos conteúdos explorados (vestimento, habitat, alimentação). No que respeita às apresentações a pares, foi possível verificar, que as informações retiradas complementavam as pesquisas de ambos os membros dos pares, por exemplo: “O Leão vive nas Savanas” (Criança F6) “mas é nas Savanas africanas” (Criança B2). Foi notável alguma dificuldade na descodificação das palavras escritas nos guiões. A timidez levou à leitura dos guiões por parte de alguns alunos.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
EA21	Após a exploração da história “Vamos à caça do urso” de Michael Rosen e Helen Oxenbury foi realizado um cartaz ilustrativo das fases da história. Cada fase da narrativa correspondia a um ambiente diferente (casa, erva, lama, neve, rio, floresta e gruta). Assim, para representar cada espaço os alunos escreveram a designação do espaço e recorreram à pintura e ao recorte e colagem. Tal permitiu realizar o reconto da história.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
EA23	No seguimento da exploração do grafema “s”, e relacionando com a história “Vamos à caça do urso” os alunos realizaram, igualmente, uma caça ao grafema “s” em revistas e jornais. Com tal, os alunos interagiram com os diferentes suportes informativos e reconheceram o grafema em diversas palavras, independentemente da ordem com que aparecia (início, meio e fim da palavra). Por fim escreveram as palavras caçadas.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

EA40	Nas primeiras intervenções, a utilização do dicionário surgia em situações de dúvidas em relação ao significado das palavras. Neste sentido para dar significado e funcionalidade à escrita dos alunos, foi idealizada a criação de um “Dicionário ilustrado”. Deste modo, sempre que surgia alguma dúvida em relação ao significado de uma palavra, os alunos registavam a palavra num cartaz para o efeito e no momento do trabalho autónomo, consultavam o significado da palavra em questão no dicionário e criavam um registo numa folha A3 com a respetiva ilustração.	1	1	1	1														
EA43	O Trabalho autónomo surgiu da necessidade de fomentar a autonomia. Assim, competia ao aluno escolher a área e o conteúdo que pretendia explorar, decidindo, conforme as suas necessidades, dificuldades e vontades. O aluno ao escolher apresentava um maior envolvimento no processo de aprendizagem. As escolhas eram registadas, de forma ao estagiário perceber as preferências e as áreas com dificuldades. O registo também servia para controlar e evitar a repetição e saturação das escolhas. Assim, era disponibilizado 4 cestas, cada uma referente à área disciplinar (Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística) em cada uma delas havia ficheiros autocorretivos e propostas de trabalho. Este momento tornou-se numa rotina, na medida em que, a partir da 3ª Intervenção, começou a ser disponibilizado na planificação 45 minutos por dia para o trabalho autónomo.	1	1	1	1														1
EA45	No âmbito da temática das Plantas, e no seguimento da exploração da História “A salvação da velha macieira: Um livro sobre como cuidar do ambiente”, foi realizado um debate. Assim a sala foi organizada em 2 grupos. Um apresentava argumentos a favor da transplantação da Macieira e o outro grupo ficava encarregue de apresentar argumentos contra a transplantação. Este momento foi muito enriquecedor, pois permitiu aos alunos exprimir oralmente as suas opiniões, os seus anseios e soluções.	1																	1
EA50	Depois de realizada a visita de estudo ao Jardim António Borges, em Ponta Delgada, foi construído um álbum ilustrativo da visita que reuniu as conceções prévias dos alunos, as pesquisas sobre o jardim, e o registo da própria visita, com fotos, ilustrações, legendas e textos realizados pelos alunos.	1	1	1	1														1


EA51	<p>O projeto “A falar com fantoches é que a gente se entende”, foi criado para combater a vergonha e a timidez que alguns alunos possuía ao comunicar oralmente para todo a turma. Tal constituía um entrave para uma comunicação eficaz e consequentemente a socialização entre os alunos. Este projeto foi realizado de forma evolutiva. Primeiro foi apresentado o suporte (fantoche) pelo estagiário no momento do Acolhimento. Depois, foi dado a conhecer vários tipos de fantoches. De seguida, os alunos escolheram e construíram o seu fantoche, criando posteriormente o seu cartão de cidadão. Logo depois, foi necessário criar um suporte para colocar todos os fantoches e a respetiva identificação. O fantoche, num primeiro momento, foi utilizado para cada aluno partilhar através dele algumas novidades, no momento do acolhimento. Familiarizados com o suporte, este serviu para o relato e dramatização de histórias e textos criados pelos alunos.</p>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
EA55	<p>Logo após a leitura da narrativa “O João e o pé de feijão”, foi realizada uma ficha de compreensão oral que dava conta de informações pertinentes acerca da narrativa: personagens, acontecimentos, moral, etc. A partir desta, pudemos aferir o nível de atenção e de compreensão que os alunos demonstraram no momento em que a história foi lida.</p>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
EA60	<p>No âmbito das comemorações para o “Dia da Mãe”, os alunos escolheram as prendas (moldura, avental, guarda-joias) que pretendiam oferecer às suas mães. A acompanhar as prendas ia um postal com uma mensagem. Assim, foi solicitado ao aluno que usasse a sua imaginação para escrever uma mensagem original. Muitos alunos utilizaram as características da mãe, e outros simplesmente explicaram o motivo pelo qual gostavam muito da mesma. Na escrita de algumas palavras, houve algumas dúvidas, pelo que a ajuda do estagiário foi essencial. Surgiram mensagens do género “Gosto muito de ti, porque tu me criaste” (Criança F6)</p>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
EA61	<p>Na sequência da exploração de um vídeo sobre os meios de comunicação, surgiu em diálogo a hipótese de realizar uma visita à Rádio. Na impossibilidade de nos deslocarmos, a rádio veio até à escola. Neste sentido e aproveitando as comemorações do “Dia da Mãe” a Rádio Atlântica foi até à escola e gravou mensagens dos alunos para as suas mães. Alguns utilizaram as mensagens que tinham escrito para o postal, outros improvisaram e disseram no momento da gravação o que lhes vinha à memória. “Eu gosto muito dela, porque ela faz muitos bolos pra eu comer” (Criança F6).</p>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Anexo L

Distribuição de UR por competências comunicacionais e interação com os recursos no EPII

Experiências de aprendizagem promotoras de competências comunicacionais orais e escritas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	EA																				Total de UR por indicador
				1	4	15	17	18	19	21	23	40	43	45	50	53	55	60	63	72	77	78	89	
				Compreensão e Expressão Oral	Formula questões para obter informações	0	0	0	0	0	0	1	4	3	0	6	2	0	0	0	2	0	0	
	Responde adequadamente a questões	0	4	0	4	0	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	0			
	Reconta narrativas	0	0	4	0	0	0	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9	0			
	Amplia o seu vocabulário, utilizando novas palavras na relação com o outro	1	0	1	0	0	3	0	0	0	0	2	2	1	0	1	0	3	2	1	2			
	Respeita regras e convenções que regulam a interação	0	0	0	0	0	5	1	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	2			
	Faz apresentações orais em grupo	6	0	0	0	0	8	0	0	0	0	0	0	6	0	0	0	0	6	0	0			
	Partilha ideias e opiniões	26	0	0	4	0	2	0	2	3	1	5	0	5	0	4	0	0	1	3	56			
	Desempenha papéis específicos em atividades de expressão orientada	4	0	11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0			
	Segmenta silabicamente palavras	0	0	0	0	10	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
	Produz rimas, poemas, etc.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	7	0	0			
	Reconhece letras e percebe-se da sua organização em palavras,	0	2	0	0	1	2	0	24	2	1	0	2	0	0	0	0	2	1	0	1			
	Colabora em tarefas de escrita	0	2	0	0	3	0	2	0	6	3	0	7	0	3	6	0	0	5	4	0			
	Elabora textos/ frases atendendo ao contexto e às instruções	0	0	0	0	0	7	2	0	7	3	2	5	0	0	6	0	0	8	4	0			
	Revê os textos com vista ao seu aperfeiçoamento	0	0	0	0	0	0	0	0	6	3	0	4	0	0	6	0	0	4	0	0			
	Compreende textos lidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	8	0	4	0	2	2	19			
	Lê e explora, em pares/ grupos, diferentes suportes escritos	4	0	0	0	0	0	0	9	7	0	0	0	0	0	0	0	0	6	0	26			
	Procede a diferentes formas de leitura (silenciosa ou voz alta)	2	0	0	1	1	1	0	2	0	0	0	0	2	2	0	3	0	2	6	22			
	Consulta o dicionário para averiguar o significado de palavras desconhecidas	0	0	0	0	0	0	0	1	10	7	0	0	0	0	5	0	0	0	0	23			
	Mostra-se concentrado na realização da tarefa	0	0	1	2	2	0	3	0	3	1	0	3	0	8	0	5	2	0	3	38			
	Relaciona o recurso com experiências vividas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	7	0	0	0	0	0	0	12			
	Manifesta entusiasmo na observação/manipulação do recurso	0	1	0	3	4	4	3	4	2	2	0	3	6	0	4	0	2	0	3	5			
	Empenha-se na realização das tarefas que envolviam recursos didáticos	0	2	0	3	2	3	3	3	3	2	0	4	4	3	5	0	5	3	3	6			
	Partilha o recurso com os colegas	0	0	0	0	3	3	0	5	1	1	0	1	1	0	0	0	5	1	3	3			
	Ajuda o colega na utilização do recurso	0	0	0	0	3	0	0	3	1	2	0	1	0	0	0	0	6	2	0	5			
	Expressa opiniões positivas acerca dos recursos	0	0	0	0	9	1	0	8	9	7	0	7	6	0	0	2	13	9	6	9			
	Total de UR por EA	43	11	17	17	38	46	23	65	64	41	18	43	46	24	37	17	41	44	54	51			




Anexo M





<p>Áreas e domínios OCFPE</p> <p>Lingagem Oral e Abordagem à Escrita al e Matemática</p>	<p>Participantes</p> <p>16 Jogadores (6 aos 8 anos de idade)</p>	<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecer os números até 60; ● Agrupar objetos em dezenas e unidades; ● Compor e decompor números a partir das dezenas e unidades; ● Comparar números naturais até 60 tirando partido do valor posicional dos algarismos e utilizar corretamente os símbolos «<», «>» e «=>»; ● Efetuar contagens progressivas e regressivas envolvendo números até 60; ● Resolver problemas de um passo; ● Promover a interação, a cooperação e consequentemente a comunicação entre os jogadores. 	<p>Desenvolvimento da atividade</p> <p>O jogo poderá iniciar-se com a divisão da turma em 4 grupos. A criação dos grupos deverá ser feita de forma aleatória.</p> <p>O jogo consiste num tapete dividido em 4 partes, cada parte contém 4 bolas de várias cores. Cada bola esconde um desafio de matemática (problema, contagem, operações, etc.).</p> <p>A roleta com as 4 cores do tapete seleciona o primeiro grupo a jogar, os restantes grupos jogam pela ordem dos ponteiros dos relógios.</p> <p>Para descobrir qual o desafio que cada grupo terá que resolver, terá que retirar de uma saqueta um cartão de 1 a 4. Tirado o número, o aluno deverá retirar da bola correspondente o desafio.</p> <p>Cada grupo deverá ter 3 ajudas, as ajudas promovem a participação dos outros grupos para resolver o desafio.</p> <p>A medida que cada grupo supera os desafios obtém uma peça colorida.</p> <p>No fim, e como a ordem do jogo é rotativa e como lhes são atribuídas várias oportunidades (cooperação e ajudas) cada grupo deverá recolher 4 peças coloridas o que perfaz num total de 16 peças coloridas.</p> <p>Estas peças coloridas deverão envolver a turma num enigma comum.</p> <p>As peças deverão ser dispostas em forma de sudoku, ou seja no painel central do tapete deverá estar disposta uma tabela com 4 colunas e 4 linhas.</p> <p>A turma deverá unir esforços para um objetivo comum: cada linha e coluna da tabela deverá conter uma cor das 4 cores disponíveis;</p>	<p>Material</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Sacolas; ● Tapete; ● Desafios; ● Tabela (4x4); ● Quadrados de cor; ● Cartões enumerados de 1 a 4.
<p>● Registo fotográfico:</p>				

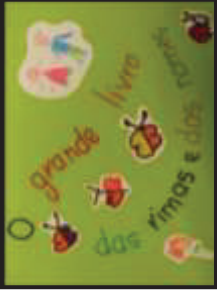

Guião do jogo “Enigma das cores”

Anexo N

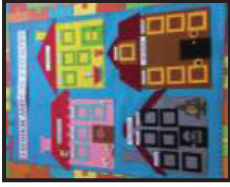

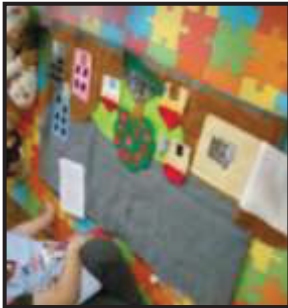

Recursos realizados no EPII e sua relação com os domínios da Língua





Tipologia do recurso	Recurso	Designação do recurso	Imagem do recurso	Oralidade		Escrita	Leitura
				Compreensão oral	Expressão oral		
Materiais Convencionais	Livros	“Quem tirou os meus morangos: Um livro sobre o prazer de partilhar” Biblioteca de Valores		1	1		1
		“Vamos à caça do urso” de Michael Rosen e Helen Olenbury		1	1		1
		“A aventura do elefante azul: Um livro sobre a abertura de espírito”, Biblioteca de Valores					



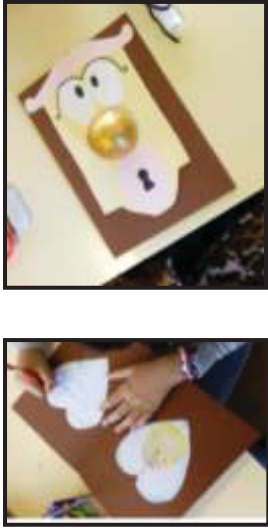
<p>“Coração de mãe” de Isabel Martins e Bernardo Carvalho (Livro)</p>		<p>1</p>	<p>1</p>	<p>1</p>
<p>“O Dragão das 1000 flores”: Um livro sobre ser diferente”, Biblioteca de Valores</p>		<p>1</p>	<p>1</p>	<p>1</p>
<p>“De hora em hora”, de Ruth Rocha</p>		<p>1</p>	<p>1</p>	<p>1</p>
<p>“Histórias a rimar para ler e brincar” de Alexandre Parafita</p>		<p>1</p>	<p>1</p>	<p>1</p>

					1					1	1
	<p>“Rimas com nomes!”</p>				1		<p>Álbum ilustrativo da visita de estudo (com legendas e fotos)</p>			1	1
	<p>“Dicionário ilustrado”</p>				1		<p>“Enciclopédia animal”</p>			1	1

Materiais audiovisuais	Diapositivos	Apresentação em <i>Power Point</i> da história “No reino das letras felizes”				1
CDs		Canção “O alfabeto” Músicas para a realização da atividade “Pintura de uma música” Músicas para Jogos rítmicos (Educação Física) Canção “A nossa escola sai à rua” (marcha)		1	1	
Vídeos		Vídeo sobre os meios de comunicação		1	1	
Novas TIC	Internet	Pesquisas no computador			1	1

Outros recursos	Flanelógrafo/ Tapete narrativo		Tapete narrativo da narrativa “O senhor Ano e as 4 estações”	Contador de histórias com a narrativa “O João e o Pé de feijão”	Tapete narrativo da narrativa “A salvação da velha macieira: um livro sobre como cuidar do ambiente”	Flanelógrafo da narrativa “O nabo gigante”					1	1	1	1
											1	1	1	1

	Objetos reais (atuais e antigos)			1		
	Fantoches			1		
	Murais, cartazes e posters			1	1	1
	Murais com as criações individuais baseadas nas figuras geométricas			1	1	1

	<p>Cartaz ilustrativo das fases da narrativa “Vamos à caça do urso”</p>		1	1	1	1
	<p>Mural do tempo vs dias da semana e estados do tempo</p>		1	1	1	1
	<p>Mural para os fantoches</p>		1	1	1	1
	<p>Postal para a mãe</p>		1	1	1	1

Anexo O

Guião do jogo “Bingo do alfabeto”

<p>Áreas e domínios OCEPE</p> <p>Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p>	<p>Participantes</p> <p>16 jogadores (6 aos 8 anos de idade)</p>	<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as imagens; • Conhecer o abecedário; decompor números a partir das dezenas e unidades; • Promover a interação, a cooperação e consequentemente a comunicação entre os jogadores. 	<p>Desenvolvimento da atividade</p> <p>O jogo é constituído por cartões com imagens e tabuleiro com letras do abecedário. O jogo deverá começar quando um aluno retirar da sacola um cartão. Reconhecida a imagem contida no cartão, os alunos deverão associar à mesma a letra inicial da sua designação. Por exemplo, sai a imagem de um piano, e os alunos deverão associar a letra “p”, pois a sua designação começa por esta letra.</p> <p>Este jogo deverá ser jogado a pares.</p> <p>Ganha o par que preencher primeiro o seu tabuleiro.</p>	<p>Material</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1 Sacola; • 1 caixa; • 30 cartões; • 8 tabuleiros; • Tampas de garrafa;
<p>• Registo fotográfico:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">    </div>				

UNIVERSIDADE DOS AÇORES

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Rua da Mãe de Deus

9500-321 Ponta Delgada

Açores, Portugal