



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Desenvolvimento da linguagem oral em contexto pré-escolar e primeiro ciclo do ensino básico

BEATRIZ DO CARMO CORREIA MOREIRA

Especialidade: Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Professora Doutora Margarida da Silva Damião Serpa

Ponta Delgada

2012



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Desenvolvimento da linguagem oral em contexto pré-escolar e primeiro ciclo do ensino básico

BEATRIZ DO CARMO CORREIA MOREIRA

Relatório de Estágio apresentado à Universidade dos Açores com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico sob orientação da Professora Doutora Margarida da Silva Damião Serpa.

Ponta Delgada

2012

*Aos meus pais,
que contribuíram para que um dos meus sonhos se concretizasse.*

Agradecimentos

Sendo o presente relatório de estágio o culminar de um longo processo de formação pessoal e profissional, quero agradecer a todos aqueles que contribuíram para que fosse possível a sua concretização.

Começo, então, por agradecer aos meus pais que me acompanharam e apoiaram ao longo de todo o percurso académico. A eles que nunca deixaram de acreditar em mim, fazendo-me sempre crer que era capaz, quando tudo parecia tão difícil. Ao meu irmão Miguel que, reconhecendo a minha angústia, sempre me dirigiu palavras encorajadoras.

Quero, igualmente, agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Margarida da Silva Damião Serpa, por quem, de imediato, senti empatia e que em muito me ajudou a tomar as decisões mais acertadas, para que tudo se procedesse da melhor forma.

Quero dirigir, também, um especial agradecimento à Cidália Arruda, amiga e companheira de muitas horas de trabalho, que sempre me deu força e esteve ao meu lado ao longo de todo este processo moroso, acreditando em mim quando eu própria não acreditava. Agradeço, de igual forma, ao Filipe Medeiros que me dirigiu palavras de incentivo que em muito contribuíram para que me sentisse motivada a trabalhar. À Juliana Machado que me animou nos momentos em que já me sentia desmotivada. E, ainda, ao Tito Bettencourt que sempre valorizou o meu empenho e trabalho, esforçando-se por, à distância, compreender a fase pela qual estava a passar.

Por fim, agradeço a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, permitiram que fosse possível a realização deste trabalho.

A todos, um muito obrigada!

Resumo

Como futura educadora/professora, tenho de estar consciente de tudo o que a profissão docente implica, pelo que se torna indispensável uma reflexão sobre o que está implícito em todo o processo educativo. Importa, assim, compreender as dinâmicas curriculares e perceber o espaço do educador/professor para, no quadro das orientações programáticas, privilegiar determinadas competências, bem como criar situações propícias ao seu desenvolvimento.

No presente relatório de estágio, as questões curriculares estão remetidas para práticas devidamente contextualizadas, descritas e analisadas, sendo dado especial destaque às situações relacionadas com o desenvolvimento de competências referentes à linguagem oral, mais especificamente as relacionadas com a componente de expressão. Isto deve-se ao facto de o tema de aprofundamento deste relatório ser precisamente a linguagem oral.

Assim, de forma a ilustrar o modo como foram desenvolvidas as competências supracitadas, são apresentadas atividades, realizadas tanto no pré-escolar, como no 1.º ciclo, que permitem compreender os esforços empreendidos neste domínio. A análise destes esforços contou, em parte, com a recolha sistemática de dados empíricos através de registos áudio e respetivas transcrições, bem como de grades de observação.

Os resultados revelam que, efetivamente, tanto as crianças em idade pré-escolar (4/5 anos), como as crianças do 1.º ciclo (9/10 anos), em termos de sintaxe, apresentam um discurso que não se distancia do expectável ao seu nível de desenvolvimento linguístico, salvo raras exceções. Assim sendo, as crianças do pré-escolar, à exceção de uma, mostram-se capazes de elaborar frases com a estrutura sujeito-verbo-objeto (SVO) e, ainda, usam frequentemente a coordenação, através da utilização da conjunção coordenativa copulativa “e”. A subordinação, uma vez que implica uma construção frásica mais complexa, nos dados analisados, quase não é usada pelas crianças neste nível etário, acontecendo apenas em casos pontuais. Significa isto que se verificou, apenas em duas crianças, o uso de uma oração subordinada adjetiva relativa com antecedente restritiva “que”. O mesmo não acontece com os alunos do 1.º ciclo que, naturalmente, já se mostram capazes de elaborar enunciados em que está presente a subordinação. Aqui, nem se coloca a questão da coordenação, nem tampouco, da estrutura SVO. Pode-se sim fazer alusão à ocorrência temporal das ações, verificando-se

que, a partir dos dados recolhidos, os alunos, por vezes, alternam, de forma incorreta, entre os tempos verbais (pretérito perfeito e pretérito imperfeito), num mesmo enunciado.

Confirma-se, assim, que a complexidade da estrutura frásica aumenta conforme o nível etário em que a criança se encontra, estando, portanto, relacionada com o seu desenvolvimento linguístico.

Palavras-chave: profissão docente; desenvolvimento de competências; linguagem oral; Língua Portuguesa.

Abstract

As a future educator / teacher, one should be aware of everything that the teaching profession involves and reflect on what is implicit throughout the education process. It is therefore important to understand the curricular dynamics and understand the space of the educator/teacher to, within the program guidelines, favouring certain skills and create conditions conducive to its development.

In the present internship report, curricular issues are addressed to properly contextualized practices, described and analyzed, with particular emphasis given to situations related to the development of skills related to oral language, more specifically those related to the component of expression. This is because oral language is precisely the main subject of this report.

Thus, to illustrate how the above skills were developed, some activities are presented, of both pre-school and the primary, which allow to understand the efforts in this field. The analysis of these efforts is based on the systematic collection of empirical data through audio recordings and respective transcripts, as well as observation grids.

The results show that, indeed, both children of preschool age (4/5 years old), and the primary school children (9/10 years old), in terms of syntax, have a speech that is not far from what is expected at their level of language development, with few exceptions. Thus, the preschool children, with the exception of one, appear able to produce sentences with the structure of subject-verb-object (SVO), and also often use coordination through the use of the copulative coordinating conjunction "and". Since it involves a more complex phrasal construction, subordination is, in the analyzed data, hardly used by children in this age range, occurring only in special cases. This means that only two children use an adjectival relative subordinate clause with the precursor restrictive "that". On the other hand, it is not so with the primary students which are, naturally, already able to produce statements that include subordination. In this case, the issue of coordination nor of the SVO structure do not rise. One can instead point out the temporal occurrence of actions, verifying from the data collected that the students sometimes alternate, incorrectly, between tenses (present perfect and imperfect) in the same statement.

Thus, it is confirmed that the complexity of the sentence structure increases with the age level of the child, and is therefore related to their language development.

Keywords: teaching profession, development of skills, oral language, Portuguese Language.

Índice geral

Agradecimentos	I
Resumo	II
Abstract	IV
Índice de quadros	VIII
Índice de anexos	VIII
Introdução.....	1

Capítulo I - O currículo e o processo educativo

Professor, um decisor e gestor do currículo	5
Formação de professores: contributos para a prática educativa	12
Relevância do ensino da Língua Portuguesa	17
Natureza e desenvolvimento de competências	20

Capítulo II - A linguagem oral e a criança

Aquisição e desenvolvimento da linguagem sob três perspetivas	27
Teoria behaviorista.....	27
Teoria gerativista.....	29
Teoria da Epistemologia Genética	32
A linguagem como meio de comunicação: expressão e compreensão	36
Espaço escolar como catalisador do desenvolvimento da linguagem	41
Estratégias de intervenção educativa ao nível da competência linguística	43

Capítulo III - A prática educativa nos contextos Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

Etapas do processo educativo	50
A prática pedagógica em contexto Pré-Escolar	53
Caracterização do meio	53
Caracterização da instituição escolar.....	54

Caracterização da sala e suas rotinas.....	55
Caracterização do grupo de crianças	59
Trabalho desenvolvido com o grupo do pré-escolar.....	61
Atividade prática em contexto Pré-Escolar	65
Desenvolvimento da expressão oral.....	65
A prática pedagógica em contexto 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	72
Caracterização do meio	73
Caracterização da instituição escolar.....	74
Caracterização da sala de aula e suas rotinas	75
Caracterização da turma	77
Trabalho desenvolvido com o 1.º Ciclo do Ensino Básico	78
Atividade prática em contexto de 1.º ciclo.....	81
Desenvolvimento de expressão oral.....	82
Conclusões.....	86
Referências bibliográficas	90
Anexos.....	94

Índice de quadros

Quadro n.º 1 – Competências trabalhadas ao longo da minha prática pedagógica em contexto Pré-Escolar	62
Quadro n.º 2 – Capacidades que as crianças do grupo do pré-escolar apresentam quanto a aspetos da sintaxe.	69
Quadro n.º 3 – Sons que as crianças reproduzem nos seus discursos	71
Quadro n.º 4 - Competências trabalhadas ao longo da minha prática pedagógica em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	79
Quadro n.º 5 – Capacidades que as crianças da turma do 4.º ano apresentam quanto a aspetos da sintaxe.....	83

Índice de anexos

Anexo 1 – Transcrição do relato do fim-de-semana das crianças do pré-escolar	95
Anexo 2 – Transcrição daquilo que as crianças mais gostaram da visita à Biblioteca Pública e Arquivo Regional de Ponta Delgada	96
Anexo 3 – Grade de observação do grupo de crianças do pré-escolar, referente à 4. ^a intervenção	97
Anexo 4 - Transcrição do relato do fim-de-semana dos alunos do 4.º ano.....	98

Introdução

O presente documento, denominado Relatório de Estágio, constitui uma componente da unidade curricular da Prática Educativa Supervisionada II (PES II), inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

De acordo com o 2.º Regulamento do Mestrado da Universidade dos Açores, alínea i) o conteúdo deste documento “deverá contemplar a revisão dos conhecimentos actualizados da especialidade, o plano de trabalhos aplicados a desenvolver, as aplicações concretas num determinado contexto, os resultados esperados e a análise crítica dos resultados obtidos”, pelo que neste relatório estará naturalmente explícita a revisão de literatura, por um lado, e o trabalho desenvolvido nos dois níveis de ensino, por outro. Há que ter em conta que todo o processo de estágio teve como suporte as *Orientações Curriculares para o Ensino Básico*, o *Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, os novos programas do Ensino Básico de Português e de Matemática, e, como não poderia deixar de ser, o *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*.

Assim sendo, considero pertinente referir os contextos onde aconteceram os meus estágios, tendo ambos ocorrido em escolas básicas do concelho de Ponta Delgada. O estágio realizado no âmbito da PES I decorreu na Escola EB1/JI de S. Pedro, entre 14 de fevereiro e 24 de maio de 2011, e o estágio realizado no âmbito da PES II transcorreu na Escola EB1/JI de Matriz, S. Sebastião, entre os dias 26 de setembro e 14 de dezembro do mesmo ano.

Quanto ao grupo do Pré-Escolar, as crianças tinham idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos de idade. Os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico tinham, por sua vez, idades compreendidas entre os nove e os dez anos.

Na verdade, cada um dos estágios proporcionou um conjunto de experiências (umas mais positivas, outras menos), que enriqueceram o meu conhecimento relativamente aos dois contextos educativos mencionados, na medida em que só neste instante fiquei a conhecer realmente o dia-a-dia de um educador/professor, os seus desafios e venturas.

Efetivamente, espera-se dos professores de hoje que proporcionem o desenvolvimento de competências aos vários níveis, nomeadamente competências em línguas, competências matemáticas, científicas e tecnológicas, culturais e artísticas,

digitais, físico-motoras, competências de autonomia e gestão da aprendizagem e competências sociais e de cidadania, tal como preconiza o Referencial Curricular Regional. É de referir, também, que é o professor quem tem a função de integrar as diferentes áreas, relacionando-as com questões do dia-a-dia, de forma a que as aprendizagens possam ser significativas, permitindo à criança estabelecer conexões entre os saberes para a construção do seu próprio conhecimento.

Sendo o estágio uma fase inicial do processo docente, este é constituído por momentos destinados às planificações, que nos fazem pensar e delinear todo um conjunto de estratégias mais apropriadas ao grupo com o qual vamos trabalhar; momentos de execução, em que pomos em prática o que planeámos; momentos de reflexão, que nos permitem ponderar as estratégias aplicadas; e momentos de avaliação, que nos possibilitam conjugar as nossas intuições a um conjunto de normas e critérios, de forma a sermos, na medida do possível, justos. Os momentos de planificação, bem como os de reflexão foram sempre feitos com a educadora e professora cooperantes, pelo que foram atos conscientes. Nos momentos de execução, a educadora e professora cooperantes encontravam-se na sala, logicamente, para que tirassem ilações a partir das suas observações. Para além disso, as docentes supervisoras de cada estágio sempre nos apoiaram em momentos de planificação, como também estiveram presentes em alguns momentos no decorrer da ação, o que foi para nós muito incitador, pelo facto de nos ter sido dado *feedback*, *feedback* esse nem sempre relativo a aspetos positivos, mas que contribui para uma melhoria da nossa prática e, conseqüentemente, para o desenvolvimento pessoal e futuro profissional.

É de referir, então, que este relatório está estruturado em três capítulos.

Assim sendo, no primeiro capítulo são abordadas questões curriculares. Ou seja, são apresentadas conceções básicas de *currículo*; está explicitado o papel do docente, como decisor e gestor, no processo curricular; e, ainda, explica-se em que medida a formação inicial e contínua de professores contribuem para a prática educativa. Para além disso, focaliza-se a atenção num dos elementos do currículo, nomeadamente as competências entendidas como ação e como características pessoais.

O segundo capítulo, por sua vez, é dedicado ao tema de aprofundamento deste relatório, isto é, o desenvolvimento da linguagem oral em crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Desta forma, é primeiramente apresentado o processo de aquisição da linguagem sob três perspetivas, designadamente sob o ponto de vista behaviorista, segundo a teoria gerativista e, também, de acordo com a

epistemologia genética. Seguidamente, atenta-se a uma das funções, se não a mais importante, da linguagem, isto é, como meio de comunicação que engloba compreensão e expressão. Ainda neste capítulo, é feita referência ao espaço escolar como catalisador do desenvolvimento da linguagem.

No seguimento desta ideia, considero relevante mencionar que a escolha deste tema está relacionada, em primeiro lugar, com interesses pessoais, mas também com o facto de a linguagem oral parecer ser um tanto desvalorizada pelos educadores, mas sobretudo pelos professores, que tendem a acentuar o domínio da comunicação escrita e dos conteúdos em detrimento do desenvolvimento de competências. Para além disso, esta é uma temática transversal aos dois níveis de ensino, como se pode ler no *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores* “Promover a aprendizagem do Português é uma responsabilidade curricular transversal” (p. 48), pelo que o seu estudo acaba por ser muito viável.

O terceiro e último capítulo diz respeito ao processo de estágio. Este capítulo está dividido em duas partes, sendo uma delas referente à prática educativa concretizada no contexto pré-escolar, e a outra parte relativa à prática educativa realizada no contexto de 1.º ciclo, mais especificamente com uma turma do 4.º ano. Antes disso, porém, são elucidadas as etapas do processo educativo que permitem que o ambiente escolar se torne favorável ao desenvolvimento global do aluno. Neste capítulo dá-se, então, a conhecer as atividades que possibilitaram o desenvolvimento de competências linguísticas, no âmbito da expressão oral.

Por fim, são apresentadas as conclusões decorrentes do estudo aqui apresentado, confrontando-se a revisão de literatura efetuada com aquilo que se verificou na prática.

Capítulo I – O currículo e o processo educativo

Professor, um decisor e gestor do currículo

Uma vez que o curso se denomina por Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico faz todo o sentido refletir sobre a importância do currículo na profissão docente. Afinal do que se trata? Qual o papel do professor no processo curricular? Será ele o especialista do currículo a quem compete tomar todas as decisões? Ou será ele o gestor que se limita a executar o que outros decidiram, sem ter espaço para criticar o que foi definido? Qual a sua implicação na aprendizagem dos alunos? Estas questões constam o ponto de partida para o que será tratado ao longo deste capítulo.

Na realidade, não existe uma definição única para o conceito de currículo. Deste modo, uma das definições apresenta-o como o “conjunto de situações e actividades proporcionadas ou dinamizadas pela instituição escola para a promoção de um leque variado de aprendizagens, que incluem a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de competências, a promoção de valores e a vivência de práticas” (Roldão, 1999b: 84). Isto significa que a escola contribui para a formação pessoal e social do aluno, proporcionando um conjunto de experiências que o farão alcançar conhecimentos, desenvolver competências e integrar valores. Este conjunto de experiências deverá ser proporcionado, naturalmente, num determinado contexto, querendo isto dizer que deve ir ao encontro dos valores defendidos na sociedade onde se insere, ao que a mesma autora (1999b:47) corrobora que “currículo escolar poderá assim entender-se como aquilo que se espera fazer aprender na escola, de acordo com o que se considera relevante e necessário na sociedade, num dado tempo e contexto”.

Para além disso, importa citar Serra, Costa e Portugal (2004:50) quando afirmam que no “campo educativo, o currículo seria, então, o percurso educativo que cada aluno iria traçando ao longo da sua vida escolar”. Isto é, o currículo faz-se daquilo que o aluno experiencia ao longo da sua vivência escolar. Nesta linha de pensamento, faz sentido fazer referência à definição apresentada no *Dicionário de Filosofia da Educação*, onde se lê que o “verdadeiro currículo está sempre a fazer-se e a refazer-se na vida de cada pessoa. Só na sua relação directa com os sujeitos da educação é que o currículo ganha verdadeira substância educativa e formativa, quer numa dimensão pessoal, quer num

contexto institucional” (Carvalho, 2006:68). Por outras palavras, o currículo não é estanque, até pelo contrário, é dinâmico na medida em que está em constante transformação, só ganhando verdadeiro significado em interação com a comunidade educativa. Resumindo, e citando Maria do Céu Roldão (1999a:24), currículo escolar é **“o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar”**. Dizendo de outro modo, o currículo escolar deve ser organizado de forma a facilitar as aprendizagens que se considerem essenciais num determinado contexto sociocultural.

Clarificado o conceito de currículo aqui adotado, passamos à questão do papel do professor. Afinal qual a sua função em todo o processo curricular? De facto, o professor desempenha fundamentalmente o papel de gestor do currículo, pois é ele quem deve garantir o sucesso de todos os alunos, é ele quem deve proporcionar diferentes experiências para que diferentes alunos sejam capazes de alcançar as mesmas aprendizagens e que desenvolvam as competências que se pretendem. Ou seja, espera-se do docente que seja multifacetado, adaptável às diferentes circunstâncias com que se depara porque só assim conseguirá corresponder às exigências a que atualmente está sujeito. Deste modo, concordo com Maria do Céu Roldão (1999a:13) ao defender que **“a gestão curricular é inerente a qualquer prática docente. O que realmente varia é a natureza da opção, os níveis de decisão e os papéis dos actores envolvidos”**. Isto é evidente, partindo-se do princípio que para diferentes situações se tomem medidas distintas e apropriadas, o que dependerá muito, certamente, de cada agente implicado. Gerir o currículo associa-se, então, à ideia de ponderar quais as vantagens e inconvenientes de uma determinada situação, de modo a tomar uma decisão, que se porá em prática. Decorrente desta decisão posta em prática, ocorrerá uma avaliação para que se verifique (ou não) a eficácia da decisão tomada. De facto, **“sempre se geriu o currículo e sempre terá que se gerir, isto é, decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados...”** (ibidem:25), sendo aqui o professor o responsável pelo processo, mas sempre tendo em vista o seu objetivo, que é o de promover nos alunos um conjunto de aprendizagens que lhes serão úteis ao longo da vida, paralelamente à facilitação do desenvolvimento de competências a vários níveis, tudo de forma a que o aluno se torne um cidadão ativo, crítico e reflexivo. Para isto terá de ter em conta todos os fatores enunciados, pois só assim terá sucesso na sua gestão.

A função do professor, no entanto, não se resume a isto, pelo que o docente desempenha também uma função de decisor no currículo, sobretudo na medida em que toma certas decisões que só a ele cabe tomá-las. Apesar de ter a obrigação de cumprir os programas de ensino e estar sujeito a avaliações externas que impõem certas limitações, o professor tem espaço de decisão, existindo, pois

várias dimensões ao longo das quais os professores podem variar a sua instrução. Um dos caminhos consiste em incorporar modalidades visuais, auditivas, tácteis e cinestésicas nas suas aulas. Os professores podem também aplicar actividades e estruturas de reforço cooperativas bem como individuais. E podem ainda variar as suas aulas tornando-as mais ou menos concretas ou abstractas, formais ou informais e realçando a aprendizagem dentro ou fora do contexto (Arends, 1999:165-166).

Melhor explicitando, o professor, sem nunca esquecer que tem por base os programas de ensino, é quem toma as decisões na sala de aula, na forma como aborda os conteúdos a trabalhar, na escolha dos materiais a utilizar, e ainda nas estratégias de trabalho, para que as competências sejam melhor desenvolvidas pelos seus alunos. Poderá, ainda, privilegiar o desenvolvimento de determinadas competências.

Retomando a afirmação em que o aluno gere o seu currículo, em que medida o faz? Na medida em que orienta a sua própria aprendizagem, pois o currículo deve atender às suas necessidades reais, sejam pessoais, sejam contextuais. São os alunos os destinatários do currículo, a quem os professores, como gestores, têm de atender. Porém, será excessivo afirmar que é o aluno “a instância reguladora de todo o processo, o referente central em torno do qual o professor terá de organizar toda a sua acção como gestor do currículo” (Roldão, 1999b:56). Isto significa que o docente teria de ter o aluno como único ponto de referência para todas as suas tomadas de decisão, não tendo consciência de que há outros fatores que têm de ser considerados, como as questões sociais, a natureza dos conteúdos e o sistema educativo. Por outras palavras, o aluno deve realmente constar como preocupação, sem que isso o tome como exclusivo fator de regulação do processo educativo. Efetivamente, é o professor quem faz a gestão do currículo, mas isto não seria possível sem o ponto de partida e, simultaneamente, ponto de chegada, que é, neste caso concreto, o aluno.

Com isto, vemos claramente que a profissão docente enfrenta hoje desafios cada vez mais complexos, desafios estes relacionados com as crescentes imposições que surgem com a evolução das sociedades modernas. Isto é, conforme diversificam as necessidades e pressões sociais, como por exemplo a postura profissional e a

autoimagem, o currículo altera com o propósito de dar resposta a estas instâncias, pelo que evolui acompanhando a progressão da sociedade que integra.

Fará, então, sentido asseverar que o currículo é “principalmente, aquilo que os professores fizeram dele”? (Roldão, 1999b: 21). É certo que é o docente quem tem a grande responsabilidade de ponderar, tomar as suas decisões e adaptá-las conforme a realidade que tem presente e também avaliar posteriormente o impacto das suas decisões. Mas isso não o torna o detentor de todo o poder. Podemos sim corroborar com a autora ao afirmar que aos professores compete-lhes “uma responsabilidade acrescida nas opções, decisões e estratégias relativas ao currículo, na sua avaliação e ajustamento, na selecção crítica e/ou na produção de materiais curriculares” (Roldão, 1999a:19).

Deste modo, não sendo o educador/professor quem domina exclusivamente o processo curricular, a quem mais é delegada esta função? Naturalmente, a gestão curricular passa também pela instituição escolar: “a escola e os professores desempenham um papel fundamental da gestão do processo de ensino/aprendizagem, que se situa, sobretudo, no campo da decisão e da organização” (Ramos e Costa, 2004:88). Esta perspetiva mostra que a escola é também responsável por constituir o processo de ensino/aprendizagem, para além do professor, como tínhamos visto até aqui. Através do seu projeto educativo está a contribuir para a clarificação do currículo em determinado contexto. Mas voltando à ação do professor, podemos constatar que deixa de ser um mero especialista de uma disciplina, para passar a desempenhar um papel fundamental na gestão do currículo, ou melhor dizendo, ser ele também construtor e decisor no próprio processo curricular, pelo que “o papel de *decisor e gestor do processo curricular torna-se assim um definidor essencial da profissionalidade docente*” (Roldão, 1999b:39). Decisor uma vez que é ele quem decide por que caminhos enveredar para que os programas de ensino sejam cumpridos e, assim, se desenvolvam as competências esperadas nos alunos. Gestor, dado que é ele quem deve regular o currículo de forma a proporcionar diferentes experiências para que diferentes alunos sejam capazes de alcançar as mesmas metas. Metas estas normalmente decididas ao nível do sistema educativo.

Associado ao assunto que temos vindo a tratar, está a visão do professor como profissional da Educação e não como mero funcionário do Estado, como já foi outrora visto. Por esta razão, o professor tem algum espaço e direito de ponderar e decidir sobre a sua ação, em conjunto com os seus pares (Roldão, 1999b). É então o professor “o mediador entre a proposta corporizada no currículo e a concretização, pelos alunos, das

aprendizagens visadas. É, assim, pela actuação do professor neste plano que vai sendo conduzido o processo de passagem do currículo formal ao currículo real” (Roldão, 1999b:55). Melhor explicitando, é o educador/professor quem faz a transposição de um currículo formal para um currículo autêntico, adequado às situações concretas, pois é dele que dependem as aprendizagens que os alunos concretizam em contexto escolar.

Isto leva-nos a pensar que o docente deve ser capaz de justificar a sua prática, pois deve ser crítico em relação àquilo que faz, refletindo sobre a sua ação de forma a melhorar práticas futuras e a avaliar o impacto das suas escolhas. Isso requer, certamente, da sua parte alguma sensibilidade perante questões emergentes, caso contrário não teria aptidão para a profissão docente, que, como temos vindo a constatar, é exigente. Na ótica de José Augusto Pacheco (1996:50), o professor “não deixando de ser também um especialista conhecedor de técnicas científicas através das quais explica e justifica o porquê da sua acção didáctica, actua de uma forma prática, crítica, reflexiva, intuitiva e artística”, o que vem comprovar e complementar o que acima foi dito.

Resta-nos, assim, dar resposta à última questão inicialmente colocada, isto é, qual a implicação de tudo isto na aprendizagem dos alunos?

Na verdade, esta gestão é essencial na aprendizagem dos alunos, na medida em que lhes permite valorizarem-se como pessoas. Mas isto deve ser analisado cautelosamente. Não basta afirmar que a gestão curricular garante o desenvolvimento pessoal e social. Há que reconhecer que não se pode ensinar todos os alunos como se fosse apenas um. As turmas atualmente constituídas são caracterizadas pela sua heterogeneidade e a escola tem de ter isso em conta. Isso leva obrigatoriamente a reconsiderar um currículo que seja exequível, viabilizando o sucesso de todos os alunos: a “mudança visível nos nossos dias implica repensar o currículo – o que se quer fazer aprender – como necessariamente diferenciado, visto que, numa sociedade de educação para todos, a escola se destina a públicos cada vez mais heterogêneos cultural e socialmente” (Roldão, 1999b:37).

Seguramente há cada vez mais diversidade nas escolas. O fenómeno de só as elites pertencerem à escola há muito que ficou para trás, pelo que se assiste a uma crescente integração de diversidade cultural nas escolas. Estas, e em especial cada sala de aula, têm de dar resposta a esta multiplicidade. Responder eficazmente a esta multiplicidade não é tarefa simples, requer muita habilidade e sensibilidade, constituindo, portanto, um problema para muitos docentes e para as próprias estruturas

institucionais. Segundo Maria do Céu Roldão (1999a:33), “o grande problema da escola é hoje o de responder satisfatoriamente a todos, garantindo-lhes um bom apetrechamento educativo – sendo que esses *todos* são cada vez mais diferentes”. Realmente temos de aceitar que a escola é cada vez mais multicultural, visto ser um meio em que se apresentam crianças provenientes de qualquer parte do mundo, com particularidades que devem ser atendidas: os “alunos que frequentam a escola de hoje provêm de um amplo leque de meios familiares, línguas e competências. Para ir ao encontro das suas necessidades educativas, os professores terão de compreender e promover um ensino que seja multicultural” (Arends, 1999:143). Com isto deduzimos que o educador/professor é uma instância mediadora muito relevante neste processo, pelo que terá de proporcionar uma educação multicultural a todos os educandos.

A multiplicidade que aqui se fala deve, no entanto, ser vista como fonte de riqueza. Ou seja, estando integradas várias culturas numa mesma comunidade educativa, poderá haver acréscimo na troca de aprendizagens. Enfatiza-se a cultura onde está fixada a escola, mas dando também a conhecer as culturas de onde provêm outros alunos, possibilitando, conseqüentemente, semelhantes oportunidades a todos eles. Podemos ver isto explícito nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, onde se lê que a

aceitação da diferença sexual, social e étnica é facilitadora da igualdade de oportunidades num processo educativo que respeita diferentes maneiras de ser e de saber, para dar sentido à aquisição de novos saberes e culturas. É numa perspectiva de educação multicultural que se constrói uma maior igualdade de oportunidades entre mulheres e homens, entre indivíduos de diferentes classes sociais e de diferentes etnias (Ministério da Educação, 1997:54-55).

Isto significa que a escola deve encarar a diversidade cultural presente como uma forma de assegurar o conhecimento científico a toda a comunidade escolar. A esta ideia, está inerente a necessidade de “*massificar o sucesso*, ou seja, garantir a todos uma qualidade educativa satisfatória, não podendo mais confinar-se a escola ao papel de assegurar uma socialização de base e uma instrução elementar para a maioria, com aprendizagem de melhor nível apenas reservada a alguns” (Roldão, 1999b:69). Mais uma vez aqui vemos a relevância que possui a gestão curricular, pois só assim se consegue a referida massificação do sucesso.

Com isto, verificamos alguns dos principais fatores do processo curricular, e são eles a sociedade, os saberes científicos, e os conhecimentos e representações dos alunos. De facto, estes três fatores

articulam-se naturalmente entre si, influenciando o currículo em termos globais e não como linhas autónomas. Assim, por exemplo, a concepção do aluno articula-se quer com o estado do saber científico sobre o desenvolvimento do indivíduo quanto com concepções sociais de carácter valorativo num momento determinado (Roldão, 1999b:16).

Naturalmente, não faz sentido cada um destes fatores interferir individualmente no currículo, mas sim como um todo, tendo assim em conta os valores e concepções de um determinado contexto sociocultural, tendo a consciência de que os saberes científicos estão em constante e rápida evolução e, claro, que os conhecimentos e representações dos alunos estão em constantes transformações, relacionadas com o seu desenvolvimento cognitivo e social.

Por último, também se revela importante incidir na questão do crescente e inevitável acesso às tecnologias de informação e comunicação. É certo que não é só através da escola que se tem acesso ao conhecimento. Os meios de comunicação são cada vez mais sofisticados, o que permitem um maior e melhor acesso a qualquer tipo de informação. Deste modo, com os avanços tecnológicos a que hoje se assiste, poderíamos pensar que a Escola se torna cada vez mais inútil no papel de formação. No entanto, a escola contribui para os alunos alcançarem conhecimentos e competências que mais tarde serão úteis na sua profissão. Ela pode permitir a verdadeira interação entre diferentes grupos sociais, valorizando não só a cultura predominante mas também todas as outras presentes, em resposta a uma população multicultural, como vem explícito no livro de Roldão (1999a), intitulado *Gestão Curricular*.

Por tudo o supracitado, e respondendo às questões inicialmente apresentadas, podemos inferir que, efetivamente, toda a gestão do desenvolvimento curricular serve para proporcionar maior eficácia no ensino, de forma a garantir o sucesso de todos os alunos, sendo que, para isto, deverá responder às exigências da sociedade que se vê evoluir cada vez mais rápido. Embora o currículo seja concebido a nível nacional, cada escola deve ponderar quais as prioridades a ter em conta para que estas estejam de acordo com os pressupostos socioculturais em que se insere. Para isto, o papel da escola e do professor são fulcrais pois devem proceder a estas adaptações: cabe-lhes não só a transmissão de conhecimentos, mas, mais do que isso, proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competências que são essenciais à formação pessoal e social destes.

Formação de professores: contributos para a prática educativa

Exige-se hoje aos docentes que respondam às necessidades de educação que vão surgindo com a evolução das sociedades, tal como já foi referido anteriormente. Para tal, devem estar a par de todas as transformações socioculturais, pois só assim poderão proporcionar um ensino qualificado. De que forma então poderão os educadores/professores estar aptos a responder a estas novas exigências? A forma mais eficaz de responder a esta questão traduz-se, para além da formação inicial profissionalizante, na existência da formação contínua.

Interessa-nos, naturalmente, como futuros educadores/professores, incidir nestes dois tipos de formação, ou seja, formação inicial e formação contínua, de forma a verificarmos de que forma poderão contribuir positivamente para a prática profissional docente.

É certo que atualmente se evidencia alguma preocupação acrescida com a formação profissionalizante, relacionada com as rápidas transformações que ocorrem, na medida em que os docentes devem estar a par das novas exigências da sociedade, e também atualizados quanto às novas metodologias de ensino. Mas esta não é uma preocupação recente, aliás, já vem sendo tratada há alguns anos, pelo que podemos vê-lo expresso na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, mais especificamente na Lei n.º 46/86 de 14 de outubro (Silva, 2002:121), onde se lê que a todos os profissionais de educação é reconhecido o direito à formação contínua (artigo 35.º). Ainda no mesmo artigo se pode ler no 2.º ponto que a formação contínua “deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira”.

Como refere Manuela Jacinto (2003:26), as “reformas educativas têm salientado a necessidade dum melhoria na qualidade de ensino, o que implica, obrigatoriamente, um repensar da formação de professores, entendida, globalmente, como formação inicial e contínua”. Isto significa que se continua a considerar importante refletir sobre a formação de professores, com o fim de se melhorar a tão referida qualidade de ensino.

Deste modo, podemos ver na segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo, mais concretamente a Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto (artigo 33.º), algumas das alíneas que mostram em que pressupostos assentam a formação de educadores e professores:

a) Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função;

b) Formação contínua que complemente e actualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente;

f) Formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante;

g) Formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa;

h) Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem.

Aqui vemos que tanto a formação inicial como a formação contínua são indispensáveis para a prática pedagógica, na medida em que a formação inicial é imprescindível para a aquisição de competências básicas de docência e se aceder à profissão ao que a formação contínua vem complementá-la, não significando isto que a formação fique completa. Esta formação deve permitir, então, uma adequação e constante actualização de técnicas e metodologias de ensino e ainda o domínio de conhecimentos no âmbito de outros elementos do currículo, como por exemplo da avaliação, dos conteúdos e das competências. Para além disso, é referido o facto de a formação servir como incentivo a uma postura crítica perante os imperativos da sociedade, como forma de fomentar nos professores o espírito de criatividade e de investigação na prática educativa, e ainda como um processo de autorregulação.

Podemos então afirmar que a formação existe para que se proporcione boa qualidade de ensino, qualidade esta que se deve destinar a todas as crianças. Todos temos, porém, a noção de que é impossível fazer chegar a todos esta mesma qualidade. Já como afirmava Maria do Céu Roldão (1999b:109), a “*qualidade para todos* poderá ser a utopia do novo século – mas as utopias nunca foram em vão”. E é deste princípio que devemos partir, isto é, acreditarmos que a formação facilitará uma aproximação desta utopia, levando a crer que quanto melhor for a nossa formação, melhor qualidade teremos para oferecer.

Para complementar o que já foi mencionado, importa refletir acerca da formação inicial e da formação contínua. Roldão (1999b:100) entende formação inicial “como de cariz predominantemente escolar, constituindo a etapa-chave na formação do profissional, complementada ao longo das etapas do seu percurso por actualizações de natureza também predominantemente escolar, que se integram num processo designado de formação contínua”. A formação contínua, por seu turno, tende a incidir nas novas necessidades da sociedade, o que obriga a uma constante actualização de conhecimentos.

Para além disso, a formação contínua é vista “como um processo contextualizado, de construção contínua, a gerir pelo próprio sujeito ao longo do seu percurso profissional, de que a formação inicial constitui apenas uma primeira etapa, que por isso se deveria aproximar da lógica da formação contextualizada” (*ibidem*).

Com isto verificamos que estas formações complementam-se, pelo que é discutível existir uma sem a outra. Logo, a complementaridade entre a formação inicial e a contínua são essenciais para a “construção de identidade e desenvolvimento profissional”, como refere Ana Maria Costa e Silva (2002:119).

Passaremos agora à explicitação de cada uma destas etapas de formação.

Desta feita, reportar-nos-emos primeiramente à formação inicial. Segundo o Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de outubro, artigo 7.º (capítulo II, alínea 3), a formação inicial tem como objetivos principais:

- a) A formação pessoal e social dos futuros docentes, favorecendo a adoção de atitudes de reflexão, autonomia, cooperação e participação, bem como a interiorização de valores deontológicos e a capacidade de percepção de princípios;
- b) A formação científica, tecnológica, técnica ou artística na respectiva especialidade;
- c) A formação científica no domínio pedagógico-didático;
- d) O desenvolvimento progressivo das competências docentes a integrar no exercício da prática pedagógica;
- e) O desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e investigação pedagógica.

Será que todos os educadores e professores acreditam que é realmente isto que a formação inicial proporciona? Isto é, que a formação inicial constitui uma componente de formação pessoal e social, que facilita atitudes de autonomia e colaboração, como também a consciencialização de valores éticos? E que ainda proporciona o desenvolvimento de capacidades nas mais diversas áreas como forma de integrá-los no exercício da prática pedagógica?

De acordo com os dados de um estudo qualitativo acerca dos pensamentos e ações de dois professores principiantes, apresentado no livro de Fátima Braga (2010:120), *Formação de professores e identidade profissional*, predominaram quatro hipóteses relativas à formação inicial. São elas as seguintes:

1. A formação inicial é um importante factor de socialização profissional.
2. A formação inicial não faculta aos professores principiantes o acesso a rotinas positivas; pelo contrário, e como eles próprios reconhecem, valorizam-se frequentemente aspectos pouco relevantes para a qualidade da formação pessoal, profissional e social dos indivíduos.
3. A formação inicial não corresponde a um processo interno de amadurecimento pessoal, profissional e social, mas a um input de carácter técnico,

que conduz o estagiário à necessidade de agradar ao orientador e ao metodólogo e de agir segundo o que pensa serem as suas tendências pedagógicas.

4. Os professores principiantes desenvolvem ou modificam os seus pensamentos e acções nos primeiros anos de experiência profissional porque precisam de se ajustar a um universo face ao qual se sentem imprevistos.

Com a primeira hipótese apresentada constatamos que um dos principais objetivos da formação inicial é, efetivamente, cumprido, ou seja, a formação inicial serve como meio de aquisição de competências profissionais específicas. No entanto, os professores principiantes desvalorizam a formação por incidir em aspetos irrelevantes, embora reconheçam que são trabalhados aspetos técnicos da profissão, associados à preocupação do estagiário em agradar os seus orientadores, contrariando, assim, o que vem decretado. Por último, podemos ver que os docentes nos seus primeiros anos de atividade profissional alteram os seus modos de pensar e de agir com o propósito de se adaptarem a um mundo nem sempre fácil de gerir porque as práticas do estágio não correspondem exatamente às práticas escolares diárias. Considero isto normal. Aliás, quando lemos no Decreto-Lei supracitado que a formação contínua possibilita o desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e investigação pedagógica, significa que o docente não se poderá limitar a integrar-se no novo mundo profissional, mas, pelo contrário, questioná-lo e, conseqüentemente, partir para investigações no âmbito pedagógico. Isto leva-nos a pensar na necessidade de se avaliar a formação uma vez que os seus resultados podem ficar aquém dos seus propósitos. Gaston Mialaret (1991:13) acredita que a formação académica é indispensável, não sendo “no entanto suficiente para um bom educador”. Ou seja, por mais importante que seja a primeira formação, não vale por si só. Um bom educador terá de ter sempre a preocupação de estar a par das inovações educativas que vão surgindo. Isto porque, naturalmente, uma formação inicial não bastará para preparar os futuros docentes para a realidade educativa com que se irão defrontar. Gaston Mialaret (1991:99) acredita então que a formação inicial não poderá aparecer isoladamente, pelo que, partindo

de duas constatações, banais mas fundamentais, de que não é possível ensinar tudo a um jovem professor e que as circunstâncias e situações que irá defrontar serão essencialmente diferentes das que encontra durante a formação, podemos afirmar que nenhuma formação actual se pode fechar sobre si própria e fixar de forma definitiva os seus objetivos.

Por outras palavras, a formação inicial não poderia conter em si o único propósito (impossível, diga-se de passagem) de “transmitir tudo” a um professor principiante, pelo facto de as situações com que se irá deparar ao longo do seu percurso serem

necessariamente diferentes das que experimentou durante a formação inicial, fazendo com que esta nunca tenha, logicamente, capacidade para dar todas as respostas.

Ainda que nos encontremos num primeiro momento de formação inicial, considero pertinente refletir também sobre a formação contínua, uma vez que esta fará parte do nosso percurso enquanto profissionais do ensino.

Assim sendo, a formação contínua proporciona momentos que permitem reequacionar formações anteriores ou dar resposta a novos desafios da profissão.

Nesta linha de pensamento, importa citar Silva (2002:121), ao afirmar que a

formação contínua de professores em Portugal, regulada em vários dispositivos legais, pretende favorecer dinâmicas de actualização e aprofundamento do conhecimento necessário para o exercício da profissão docente, bem como desenvolver intervenções inovadoras nos contextos de desempenho profissional.

Dito de outro modo, e reportando-nos à realidade em Portugal, espera-se que a formação contínua auxilie os profissionais da docência a atualizarem os seus conhecimentos de forma a darem respostas adequadas ao contexto onde estão inseridos, e que, igualmente, permita dar lugar à inovação no próprio exercício profissional.

É, deste modo, indispensável que o professor esteja a par de todas as modificações que ocorrem no contexto sociocultural onde está integrado, considerando os vários fatores que influenciam o currículo, como os alunos, o conhecimento científico e, claro, o fator social, que está em constante evolução.

Na perspetiva de Ferreira (1994:55), a formação contínua “pode desempenhar um papel relevante no sentido da profissionalização, trabalhando, quer na (re)construção do saber pedagógico que caracteriza a profissão, quer na mudança das representações sociais dos próprios professores e dos outros grupos ocupacionais acerca da profissão docente”. Mais uma vez aqui vemos a ênfase dada ao fator social, mas também é realçada a importância da reestruturação do conhecimento pedagógico.

Com tudo isto, é natural que as escolas sofram algumas mudanças significativas, como defende Nóvoa (1992:65), “a formação contínua vai ter incidências muito significativas na vida das escolas, nas práticas de ensino, na reformulação da formação inicial e na configuração futura da profissão docente”. E aqui vemos, novamente, a relação com a formação inicial, pelo que é, de facto, importante procurar a sua articulação.

Posto isto, há que ter em conta que todo o processo educativo deve ter como foco o aluno, pelo que toda a formação deve ser vista em paralelo com as situações reais.

Ora, considerando “que se pretende centrar no discente o processo educativo, a única forma de orientarmos a formação contínua numa escola é, em paralelismo de situações, centrar no professor a sua formação” (Estrela, 1992:45). Isto permite-nos perceber que esta formação contribui para uma crescente autonomia por parte dos professores na tomada de decisões, fazendo com que estejam mais atentos às mudanças socioculturais.

Deduzimos então que não é fácil gerir todas estas exigências de formação que deve ter em conta uma multiplicidade de fatores, todos eles com a devida importância. De acordo com Ferreira (1994:56), a profissão docente “é uma profissão em construção. Daí a importância da reflexão sócio-histórica em torno da actividade docente para que se possa compreender melhor a situação actual e perspectivar igualmente algumas tendências acerca dos seus desenvolvimentos futuros”. Ou seja, não basta preocuparmo-nos com a formação no presente, devemos sempre perspectivá-la como forma de desenvolvimento profissional.

Por tudo isto constatamos que realmente a formação inicial dá acesso a uma profissão, e importa que essa formação seja de qualidade, mesmo que provisória ou inacabada. Ela apenas se mostra diminuta perante a complexidade das questões educativas, sendo conveniente articular a formação contínua com a primeira, de forma a apetrechar os educadores e professores com novos instrumentos capazes de darem resposta às constantes alterações que vêm marcando significativamente a nossa sociedade actual.

Relevância do ensino da Língua Portuguesa

Temos de ter em conta que, actualmente, para além de todas as dificuldades que foram enunciadas, a escola sente, de facto, dificuldade em “atender à diversidade de origem das crianças e, simultaneamente, responder com eficácia ao desafio de as preparar a todas para enfrentar as necessidades de uma sociedade com exigências literárias cada vez maiores” (Sim-Sim, 2001a:10). Ou seja, como futuros profissionais de educação, temos de ter em consideração todas as imposições da sociedade actual, especialmente, as relacionadas com a literacia. E porque razão isto se coloca? Pelo facto de ser muito útil a capacidade de escrever, ler e interpretar no mundo em que estamos. Segundo Steven Piker (1994, cit. por Sim-Sim, 2001a:12), é através da língua que

comunicamos, expressamos identidade, aprendemos, amamos, exercemos o nosso direito de cidadania. O domínio da língua é, portanto, o passaporte que permite a acção e a interacção entre a nossa interioridade e as estruturas do mundo exterior, permitindo dar um sentido ao real interior e exterior. A expressão oral e escrita são as formas visíveis dessa capacidade.

Verificamos, deste modo, que o domínio da língua é essencial para tudo, pelo que o desenvolvemos progressivamente com as nossas vivências, o que permite estabelecermos conexão entre o nosso mundo interior e o exterior. Podemos, por isto, afirmar que a língua é um meio para exteriorizarmos os nossos pensamentos e as nossas experiências. De que forma? Como está acima explanado, ou seja, através da expressão oral e escrita.

O educador/professor desempenha, então, um papel relevante nesse desenvolvimento, pelo que deve dar os melhores exemplos para que as crianças sejam capazes de ganhar autonomia na tomada das suas decisões e que passem a ser críticas e responsáveis, o que passa, primeiramente, pelo domínio linguístico.

Naturalmente, é exigido aos educadores e professores que proporcionem o desenvolvimento de um conjunto de competências aos alunos, e entre elas estão competências associadas à expressão e comunicação. Desta forma, podemos ler no *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância* que é o educador, no âmbito da expressão e da comunicação, quem:

- a) Organiza um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interacção com os adultos e com as outras crianças;
- b) Promove o desenvolvimento da linguagem oral de todas as crianças, atendendo, de modo particular, às que pertencem a grupos social e linguisticamente minoritários ou desfavorecidos (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto)

Isto significa que o educador é um dos principais responsáveis por criar ambientes estimulantes de comunicação, quer seja com adultos, quer seja com outras crianças, atendendo às especificidades de cada uma. Isto porque a linguagem varia consoante o meio, ao que o educador terá de compensar as lacunas das crianças provenientes de meios linguisticamente desajustados daquilo que se privilegia na escola.

O professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, por sua vez, no âmbito da educação em Língua Portuguesa, é quem, entre outras competências:

- a) Desenvolve nos alunos as competências de compreensão e de expressão oral, mobilizando conhecimentos científicos relativos aos processos através dos quais se desenvolve a linguagem e se realiza a comunicação interpessoal;
- b) Promove 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 (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto)

Aqui vemos que o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico é responsável por conceber momentos em que os alunos possam desenvolver competências linguísticas a nível de compreensão e expressão oral, para que sejam capazes de mobilizar estes conhecimentos na comunicação interpessoal. Para além disso, cabe ao professor proporcionar situações em que se mobilizem competências de escrita e de leitura também associadas à comunicação oral. Na verdade, quando o aluno transpõe os seus pensamentos e ideias para a escrita, consciencializa-se melhor do que pretende transmitir, isto é, antes ou durante a escrita o aluno tem de pensar muito bem na mensagem a transmitir. Na oralidade, não se passa o mesmo, pois o locutor tem a oportunidade de se explicar, não tendo a primordial preocupação de organizar o seu discurso tão corretamente.

Para isto então é impreterível que o professor domine bem a língua materna, neste caso, a Língua Portuguesa. A corroborar esta ideia temos Inês Duarte (2001:29) ao afirmar que “só pode ser educador de infância e professor do 1.º Ciclo quem saiba usar competentemente a Língua Portuguesa nos modos oral e escrito”. Dito de outro modo, só um professor linguisticamente competente poderá proporcionar o desenvolvimento destas competências nos seus alunos. Caso contrário, eles não terão tanto sucesso nas suas aprendizagens, não só no âmbito da Língua Portuguesa, mas também em todas as outras áreas, pois, como já se viu, o êxito na área de Língua Portuguesa favorece bons resultados nas outras áreas.

Resumindo, a formação deve fornecer aos educadores e professores todas as ferramentas que serão úteis e essenciais ao seu bom desempenho, proporcionado, por conseguinte, o desenvolvimento de competências nos seus educandos. Isto sem esquecer, naturalmente a importância da formação para o ensino da língua materna. A formação consiste então em “aprender a ensinar”, sendo este

um processo de dupla face, pois implica, simultaneamente, lidar com a aprendizagem do ponto de vista do que aprende a ensinar (o formando) e do que aprende o que se ensina (a criança). Usar com o formando a reflexão sobre o próprio acto de aprender (a ensinar) pode ajudar na consciencialização de como se processa a aprendizagem (Sim-Sim, 2001b:53).

Por outras palavras, o processo de formação faz com que os futuros formandos, ao compreenderem como se ensina, entendam como se origina a aprendizagem.

Natureza e desenvolvimento de competências

Um dos elementos do currículo sobre o qual considero pertinente refletir é as competências. Isto porque, como já foi referido, espera-se que o educador/professor propicie o desenvolvimento de competências nos seus educandos, quer eles se encontrem ao nível do Pré-Escolar ou ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico. E nós, como futuros profissionais de educação, nestes dois níveis, devemos ter isso em consideração, atendendo às necessidades das crianças para que se potencializem todas as suas competências.

Antes de mais, penso ser indispensável clarificar o que se entende pelo termo competência, tendo a noção de que são múltiplas as suas definições, querendo com isto dizer que as competências podem ser vistas sob diversas perspetivas, entre as quais estão as competências como características pessoais e competências centradas na ação.

Deste modo, por um lado temos competência como característica pessoal que, sendo uma perspetiva aceite por muitos autores, apresenta várias abordagens.

As competências têm, portanto, de ser consistentes, na medida em que não é suficiente mostrarem-nas esporadicamente, pelo que se diferenciam “as pessoas que são consistentemente competentes daquelas que apresentam bons desempenhos apenas de forma esporádica ou ocasional” (Ceitil, 2006:31). Isto poderá significar que estas pessoas podem ter implícitas outras capacidades que não são mobilizadas em certas ocasiões. Spencer e Spencer (1993, cit. por Ceitil, 2006:32), por sua vez, fazem uma analogia entre competências e *iceberg*, sugerindo que há competências “visíveis” e outras “ocultas”, situando

na parte visível do *iceberg* aquilo que designam por habilidades (*skills*) e conhecimentos (*knowledge*), enquanto que na parte submersa, portanto invisível, localizam aquilo que designam por motivos (*motives*), traços (*traits*), valores (*values*) e auto-conceito (*self-concept*), consideradas como as competências mais profundas e estruturantes e, por conseguinte, mais difíceis de desenvolver e de modificar.

Existem, então, competências que podem ser facilmente alteradas, como as habilidades e os saberes, contrariamente ao caráter, valores e fundamentos, competências estas que estão intimamente estruturadas no indivíduo, sendo, portanto, mais difíceis de transformar.

Até aqui, consideramos as competências como características individuais, reconhecendo que para ser competente a pessoa tem de mostrar que tipo de análise faz

perante cada situação, pelo que importam tanto as suas competências visíveis, como as invisíveis, como explicitado. De facto, uma pessoa pode eventualmente mostrar um bom perfil para determinada execução, mas quando confrontada com uma situação real, o seu desempenho não ser o desejado, pelo que se poderá afirmar que a sua competência não é sólida. Só o é se o demonstrar sempre.

Temos assim, por outro lado, a competência centrada na ação, relacionada com a faculdade em mobilizar, adequadamente, um conjunto de conhecimentos numa determinada situação, sem que se esteja confinado apenas a estes conhecimentos. Na ótica de Perrenoud (1999:7), define-se competência como “*uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles*”. Para além disso, “a competência, ao mesmo tempo em que mobiliza a lembrança das experiências passadas, livra-se delas para sair da repetição, para inventar soluções parcialmente originais, que respondem, na medida do possível, à singularidade da situação presente” (*ibidem*:31). Isto significa que não se trata apenas de mobilizar conhecimentos que já possuímos para solucionar uma ocorrência idêntica, mas sim de adaptar os nossos saberes a particularidades da situação presente, até porque, naturalmente, não existem duas ações exatamente iguais.

Zabala e Arnau (2007:45), referindo-se especificamente a uma escola que aspira uma educação para a vida, apresentam uma definição mais recente, acentuando a competência como ação, afirmando que a

competencia ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida. Por tanto, competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales.

Por outras palavras, competência é o que nos permite intervir nos vários campos de ação, ativando e correlacionando componentes atitudinais, comportamentais e conceituais. Desta forma, uma pessoa só é competente se o demonstra numa situação real: só se é “competente cuando se actúa movilizandose de forma integrada conocimientos, procedimientos y actitudes ante una situación-problema, de forma que la situación sea resuelta con eficacia” (Zabala e Arnau, 2007:48), o que significa que a aplicação destes conhecimentos e atitudes, quando levam a bons resultados, revelam competência.

McClelland (1973, cit. por Ceitil, 2006:29) defende que para avaliar se uma pessoa é realmente competente basta observá-la em contexto real, ver a maneira como

reage perante determinada situação concreta, percebendo qual o tipo de análise que adota nas diversas situações. Na sequência de alguns trabalhos, McClelland (cit. por Ceartil, 2006:29-30) concluiu que aquilo que diferencia uma pessoa com elevada *performance* de outra são “os modos concretos que utiliza para mobilizar as suas capacidades para acções concretas”. Isto é, o bom desempenho de uma pessoa numa determinada realidade é o que a distingue de outras que podem evidenciar o mesmo perfil, mas que não o demonstram em situações semelhantes: “não é o perfil de capacidades que diferencia as pessoas, mas sim os resultados concretos do seu desempenho” (*ibidem*:30). Com esta afirmação entendemos que o importante é o produto de certa ação, sendo as diferenças de execução de diferentes pessoas que as tornam competentes ou não.

Naturalmente, as competências a desenvolver por cada um dos níveis de ensino supramencionados divergem quanto à exigência, ainda que foquem aspetos comuns, na medida em que, como já vimos anteriormente, tanto no Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico se devem proporcionar diversas experiências orais para que as crianças desenvolvam a sua comunicação. Assim, no Pré-Escolar deve-se permitir às crianças comunicarem com os seus pares e com adultos de forma a transmitirem experiências, desenvolvendo, conseqüentemente, a sua expressão oral. Entretanto, vão desenvolvendo em simultâneo a compreensão oral, visto que a comunicação é composta por estas duas componentes. As crianças transmitem as suas vivências e, ao mesmo tempo, ouvem o que os outros têm a dizer. Esta comunicação torna-se, deste modo, cada vez mais rica, sendo o educador um intermediário relevante nesta situação, mas não o único, uma vez que a comunicação entre pares é também fundamental. Nesta linha de pensamento, o professor do 1.º ciclo, tendo em conta o conhecimento teórico que sustenta o processo de desenvolvimento da linguagem, deve igualmente proporcionar momentos em que seja possível esta interação, de forma a se desenvolverem competências linguísticas.

Embora haja especificidades em cada um destes níveis de ensino, importa garantir uma “organização curricular integradora”, como podemos ler no *Currículo Regional da Educação Básica* (SREC, 2011:11), sendo, por isto, essencial que

a abordagem inicial a estes conhecimentos e competências estruturantes, tanto na educação pré-escolar como no 1.º Ciclo, embora salvaguardando a especificidade e o rigor próprios de cada área do saber, obedeça a uma organização curricular predominantemente integradora, de modo a respeitar as características do desenvolvimento e da forma de apreensão globalizadora do real nestas faixas etárias.

Obviamente, isto não acontece só ao nível da Língua Portuguesa, mas em todas as outras áreas curriculares. Aliás, para sermos mais precisos, por um lado, o educador deve potenciar o desenvolvimento de competências transversais a partir da expressão/comunicação (que está associado ao desenvolvimento da linguagem oral e de todas as outras formas de expressão, nomeadamente plástica, musical, dramática e motora), e do conhecimento do mundo (relacionado com o raciocínio lógico-matemático e com a interação com o meio envolvente em todas as suas vertentes). Por outro lado, o professor do 1.º ciclo deve garantir o desenvolvimento de competências específicas nas várias dimensões do currículo, designadamente Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais e da Natureza, e Educação Física e Artística. Dito isto, vemos que as competências delineadas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico se direcionam a cada uma das áreas contempladas no currículo, enquanto as competências traçadas para o Pré-Escolar encontram-se agrupadas em apenas duas dimensões mais gerais, sem que deixem de contemplar, naturalmente, as diferentes áreas (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto).

Um dos dilemas com que a escola se depara atualmente está relacionado com a seguinte questão: transmissão de conhecimentos ou desenvolvimento de competências? O esperado seria responder ambos (Perrenoud, 1999:11). No entanto, não é assim tão simples. No *Currículo Regional da Educação Básica* (2011:34) podemos ler que o

desenvolvimento de competências é incompatível com alguns pressupostos em que tem assentado a cultura curricular, na medida em que questiona o enfoque no ensino transmissivo dos conteúdos, entendidos de forma linear e como uma finalidade em si mesmos (como objetos inertes).

Isto significa que a tendência de seguir os pressupostos tradicionais da transmissão de conhecimentos persiste, apesar de hoje se ouvir muito acerca das mudanças de paradigma para uma escola em que se potencializa o desenvolver de competências. Será que isto realmente acontece? Ou será que a questão se coloca de outro prisma? Isto é, a transmissão de conhecimentos poderá constar uma forma de potenciar o desenvolvimento de competências?

Quando se fala da transmissão de conhecimentos, está-lhe associado o alcance de metas concretas. Segundo Perrenoud (1999:19), a “assimilação de uma competência a um simples objetivo de aprendizado confunde as coisas e sugere, erradamente, que cada aquisição escolar verificável é uma competência, quando na verdade a pedagogia por objetivos é perfeitamente compatível com um ensino centrado exclusivamente nos conhecimentos”. Isto significa que não podemos confundir competências com uma

pedagogia por objetivos, uma vez que atingir um determinado objetivo não significa necessariamente que tenham sido desenvolvidas competências. É isto que por vezes ainda se confunde. Temos de estar conscientes de que na pedagogia por objetivos é preciso ponderar o que se define e identifica como objetivo. Atualmente defende-se uma pedagogia por competências, como podemos ver presente no Currículo Regional, onde são enunciadas as várias competências a desenvolver, mas importa proceder a uma avaliação formativa com o intuito de regular as aprendizagens e constatar qual o grau de concretização (*ibidem*).

Se a escola pretende realmente promover uma pedagogia por competências, tem de passar por profundas alterações na organização curricular, como já defendia Perrenoud (1999:18) ao afirmar que não fará sentido uma abordagem por competências “se o modo de ensinar e fazer aprender não for radicalmente alterado”. Trata-se então de um desafio que tem de ser assumido.

Convém clarificar que uma abordagem por competências não exclui os conteúdos, pelo contrário, reforça a sua execução: a “abordagem por competências não rejeita nem os conteúdos, nem as disciplinas, mas sim acentua a sua implementação” (Perrenoud, 1999:15). Isto responde positivamente à questão há pouco colocada, ou seja, se a transmissão de conhecimentos contribui para o desenvolvimento de competências. Se tivermos em consideração a competência-chave em línguas, por exemplo, em que uma das competências apontadas no Currículo Regional é “produzir enunciados orais dotados de significado, assumindo uma atitude de cooperação na interação comunicativa e mobilizando saberes linguísticos, socioculturais e relativos aos papéis desempenhados pelos falantes nas diversas situações de comunicação” (SREC, 2011:50), vemos que, no *Programa de Português do Ensino Básico*, são vários os conteúdos que contribuem para o seu desenvolvimento, como é o caso da articulação, acento, entoação e pausa; e a planificação do discurso: identificação do tópico/ tema; seleção e hierarquização da informação essencial de acordo com o objetivo (Ministério da Educação, 2009:33). Com isto, aferimos que as competências a serem desenvolvidas não operam no vazio, mas sim com base em conteúdos.

Assim sendo, verificamos que a abordagem por competências não exclui, de todo, os conteúdos, sendo essenciais ao desenvolvimento pessoal, social e cognitivo do aluno, na medida em que requerem uma aplicação de conhecimentos numa situação concreta. E o sistema educativo, a escola e o professor têm de ter a preocupação de fazer a articulação entre conteúdos e competências, focando especial atenção nestas últimas.

Capítulo II – A linguagem oral e a criança

Capítulo II – A linguagem oral e a criança

A comunicação entre as pessoas é assegurada, principalmente, pela linguagem, sendo esta, na verdade, uma das suas principais funções. Isto envolve necessariamente duas componentes e são elas a compreensão e a expressão. Seguidamente, será então tratada a linguagem nesta perspectiva, ou seja, como meio de comunicação.

Uma vez que as crianças se consciencializam cedo do valor que tem a linguagem, concordo com Puyuelo (2003:90) ao asseverar que a “comunicação está presente desde o nascimento”. Até mesmo antes do nascimento, a criança gosta que falem com ela. Aliás, a comunicação também se constrói com a afetividade e com experiências partilhadas, o que leva, muitas vezes, a criança a reproduzir um discurso totalmente coerente, mesmo que não articule corretamente. Ou seja, se uma pessoa estranha ouvisse o discurso “incompleto” de uma criança pequena provavelmente não o entenderia por não ter partilhado com ela certas experiências (Lentin, 1981). Por esta razão, faz sentido afirmar que o “desenvolvimento da linguagem ocorre em ambientes onde as crianças vivem experiências sobre as quais querem falar, com pessoas que as escutam e estimulam” (Hohmann e Weikart, 2003:525). O que parece acontecer hoje nas escolas é os assuntos que sustentam a linguagem serem raramente relacionados com as vivências pessoais das crianças. Já em 1981 Laurence Lentin o afirmava. Assim sendo, deve-se “dar a cada criança a possibilidade de desenvolver a sua linguagem tomando em consideração a sua afetividade e portanto a *sua* realidade, o que permite ao mesmo tempo estimular o seu espírito crítico, a sua capacidade de análise, de raciocínio, de argumentação e prepará-la para o acesso activo aos conhecimentos” (Lentin, 1981:154). Com esta afirmação o autor pretende, então, transmitir a ideia de que o espírito crítico, criativo e de análise será melhor desenvolvido se forem consideradas as suas experiências, pois, como já vimos, a criança tem prazer em partilhar com os outros aquilo que para ela tem significado. Isto, conseqüentemente, irá facilitar o acesso ao conhecimento. Efetivamente, “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, Silva e Nunes, 2008:7). Isto faz-nos depreender que a atividade linguística é verdadeiramente fundamental para o nosso crescimento como seres humanos, sendo pois essencial ao acesso ao conhecimento e à interação com os outros, que é assegurada pela linguagem.

Aquisição e desenvolvimento da linguagem sob três perspectivas

Tendo sido a linguagem o tema selecionado a analisar no presente documento, considero pertinente começar por apresentar uma breve abordagem de algumas das teorias da sua aquisição. Será a língua adquirida através de processos biológicos? Ou estará esta aquisição relacionada com fatores extrínsecos à pessoa? Ou será ainda possível que sejam estes dois fatores a contribuir para um processo tão complexo como a aquisição da linguagem? De seguida, será dada resposta a estas questões através das teorias apresentadas.

Teoria behaviorista

Uma das perspectivas consideradas no estudo desta aprendizagem é a behaviorista (ou comportamentalista, também assim conhecida na literatura) que defende que é com a experiência que a linguagem é adquirida. Isto é, para os defensores desta conceção, “a linguagem é um comportamento aprendido, um hábito, e emerge – é construída – a partir da interação do ser com o *input* fornecido pelo meio” (Finger, 2008:28), ou seja, toda a aquisição da linguagem se processa pela “formação de hábitos” (*ibidem*).

Skinner (1957, cit. por Finger, 2008:28), o mais conhecido teórico behaviorista, no seu livro *Verbal Behavior*, sustenta que para entendermos o desenvolvimento da língua não precisamos ter em atenção os processos internos ao ser humano, mas sim os fatores que lhe são externos. Isto porque o desenvolvimento da linguagem dá-se de acordo com o *feedback* que se recebe. Por outras palavras, no caso concreto da linguagem, quando uma criança profere certos sons que são reforçados, ela tende a repeti-los, enquanto outros sons, quando ignorados, acabam por se extinguir. Por conseguinte, quanto mais estimulada for a criança, mais facilidade terá em adquirir o sistema linguístico. Assim, os humanos desenvolvem a linguagem “pelo fato de as respostas verbais que enunciam poderem ser facilmente condicionadas” (Finger, 2008:29). Nesta linha de pensamento, interessa citar Fromkin e Rodman (1993:390) quando afirmam que “até hoje a linguagem parece ser propriedade exclusiva dos seres humanos”. Aliás, se virmos a definição da palavra “homem” no dicionário, encontramos várias vezes a definição de indivíduo dotado de linguagem articulada, ou dito de outro modo, ser que possui o dom da palavra. Desnecessário será dizer que os animais,

naturalmente, comunicam entre si, mas através de outros sistemas que não a linguagem verbal.

Verificamos, assim, que, segundo a perspectiva em questão, a criança adquire e desenvolve a linguagem com os estímulos do meio onde está inserida, sendo este o único fator interveniente neste processo. Por esta razão, importa a quantidade e qualidade das trocas verbais com as crianças, uma vez que será este o elemento determinante no sucesso de aquisição da língua, como mostra Ingrid Finger (2008:38) ao afirmar que a

aquisição da linguagem se dá, segundo os behavioristas, mediante a experiência que a criança desenvolve com a língua utilizada pelas pessoas que com ela convivem e é determinada, em última instância, tanto pela qualidade e quantidade da língua que a criança ouve como pela consistência do reforço oferecido a ela pelas outras pessoas em seu meio, fatores esses que determinam o grau de sucesso que ela pode vir a atingir no seu desenvolvimento.

Ora, isto significa que o êxito linguístico da criança depende muito, e até exclusivamente, conforme a teoria behaviorista, das trocas verbais efetuadas com as pessoas que lhe estão próximas, mais especificamente da quantidade e qualidade dessas trocas, como já referido, e também do reforço que é proporcionado.

Partindo, então, do princípio que a linguagem é adquirida através da experiência, significará isto que a criança, quando nasce, é uma “tábua rasa”? Na ótica behaviorista, sim. Isto é, a criança “não possui qualquer tipo de conhecimento prévio e somente aprende uma língua particular se alguém ensiná-la. [...] A partir da imitação de sons e padrões, da prática assistida com reforços negativos e positivos e da formação de hábitos” (Finger, 2008:38-39) ela constituirá a sua linguagem. Com estas afirmações constatamos que é efetivamente com os hábitos criados pela criança, através dos reforços positivos ou negativos que recebe, que ela constrói a sua linguagem. Depreendemos, para além disso, que a criança aprende por imitação, repetindo muitas vezes aquilo que ouve os adultos dizerem. Até acontece, por vezes, reproduzirem palavras que ouviram mas que não sabem o que significa. Com o tempo, porém, vão aprendendo a adaptá-la corretamente ao contexto, ficando, por conseguinte, a conhecer o seu significado.

Surge então a questão: como é a criança capaz de reproduzir palavras ou até mesmo frases que nunca antes ouviu? De acordo com Skinner (cit. por Finger, 2008:40), estes comportamentos verbais surgem de associações de várias formas ouvidas com aquelas que a criança já está familiarizada, pelo que “qualquer

comportamento continua a ser adquirido se recebe reforço”, caso contrário, será eliminado e a criança dificilmente o reproduzirá. Fromkin e Rodman (1993:359) corroboram esta ideia ao afirmarem que “as crianças aprendem a produzir frases “correctas” porque são estimuladas positivamente quando dizem alguma coisa certa e negativamente quando erram”.

Resumindo, a teoria behaviorista de aquisição da linguagem “tem como fundamento principal que todo o conhecimento advém do meio, ou seja, o ser humano nada tem de inato, tudo é aprendido” (Finger, 2008:41), significando isto que é o meio que exerce influência sobre a criança, proporcionando experiências que lhe permitirão, conseqüentemente, adquirir a linguagem.

Teoria gerativista

Outro paradigma existente na tentativa de encontrar uma explicação para o fenômeno de aquisição da linguagem é o gerativista, defendido por Chomsky (cit. por Quadros, 2008). Esta perspectiva, contrariamente à behaviorista, “pressupõe a existência de um mecanismo inato responsável pela aquisição da linguagem denominado Gramática Universal (GU)” (Quadros, 2008:45), o que quer dizer que, neste caso, são os fatores intrínsecos ao ser humano os principais responsáveis por esta nova aquisição. Chomsky apoiou esta perspectiva acreditando que “o ser humano possui uma capacidade criativa para, a partir de alguns elementos restritos, expressar e compreender cadeias de forma irrestrita. A partir daí, surge a proposta da existência de uma capacidade “gerativa” da linguagem” (*ibidem*:46). Por outras palavras, esta perspectiva defende a ideia de que a partir de um conhecimento limitado e preexistente, há a possibilidade de criar cadeias ilimitadas, daí a dita capacidade gerativa da linguagem. A corroborar esta ideia, temos Miguel Puyuelo (2003:88) que escreve o seguinte: “Como sistema gerativo, a linguagem tem a mesma significação que gerar, que significa produzir, criar. A linguagem é um sistema criativo e produtivo”. Vemos assim que o fenômeno da linguagem é bastante rico, comportando em si, como este autor afirma, a capacidade de conceber. De acordo com esta teoria,

os seres humanos são, então, dotados de uma capacidade inata para a linguagem, e possuem um conhecimento sobre o sistema lingüístico, chamado de “competência”. Isso explica como uma criança, exposta a tão poucos dados no seu ambiente, consegue desenvolver um sistema tão complexo em tão pouco tempo (Quadros, 2008:50).

Aqui, contrariamente à perspectiva behaviorista, o meio envolvente não tem relevância, fornecendo escassos dados ao desenvolvimento linguístico da criança. Este desenvolvimento deve-se a uma aptidão congénita que lhe permitirá desenvolver a dita “competência” linguística. Esta é, então, a explicação para que a criança seja capaz de desenvolver tal sistema sozinha e tão rapidamente, possuindo dados insuficientes do seu meio. Deste modo, constatamos que a “existência da GU, acionada por meio de um Dispositivo de Aquisição da Linguagem (DAL) nas primeiras versões da teoria, é o que desencadeia a competência lingüística da criança” (*ibidem*), o que significa que este processo se origina no interior do ser humano, estando portanto relacionado com fatores orgânicos. Consequentemente, a linguagem configura uma particularidade de cada criança, sendo, por esta razão, única. Em parte “a linguagem é criação individual, a personalidade de cada criança intervém de um modo original” (Lentin, 1981:124). Como sabemos, não há duas pessoas iguais e isto verifica-se também com a linguagem, pois esta reflete a individualidade. Realmente é muito improvável duas pessoas exporem instintivamente um enunciado exatamente da mesma forma. Ou seja, ainda que tenham o intuito de transmitir a mesma ideia, não o fazem rigorosamente pelas mesmas palavras, pois trata-se de um processo criativo e singular, como foi supramencionado.

Considero, assim, ser mais fácil entender segundo este paradigma (comparativamente à perspectiva behaviorista) o facto de a criança conseguir enunciar expressões que nunca anteriormente ouviu. Ou seja, uma vez que se trata de um processo criativo, não advindo o conhecimento do exterior, a criança é capaz de criar as suas próprias expressões. Por tal, o

processo de aquisição é alavancado com base nos dados das línguas, mas terá continuidade independente deles, pois uma informação processada a partir do *input* pode desencadear uma série de outras informações lingüísticas mesmo não estando essas disponíveis nos dados a que a criança é exposta. Assim, é possível explicar por que ela é capaz de produzir uma expressão que não necessariamente tenha sido exposta (Quadros, 2008:81).

Isto significa que a partir de um determinado *input* é desencadeado um conjunto de outras informações lingüísticas que permitem ao indivíduo construir novas expressões sem que nunca tenha estado exposto a elas.

Para além disto, “a teoria gerativa assume a hipótese de que o ser humano estaria mais predisposto a desenvolver suas capacidades em um determinado período” (Quadros, 2008:80). Com isto pode-se depreender que estamos biologicamente preparados para desenvolver estas capacidades lingüísticas num determinado tempo da

nossa vida, e este tempo refere-se à infância. Não significa isto que seja mais tarde impossível adquirir uma língua. Até porque sabemos que qualquer pessoa, a qualquer momento da sua vida, pode aprender, e aprende, uma segunda ou terceira língua. No entanto, não há dúvida que “quanto mais novos formos mais fácil é aprender uma língua” (Fromkin e Rodman, 1993:370).

Assim sendo, a proposta chomskyana da teoria da aquisição da linguagem assume haver um componente inato que justifica esse processo. Com “um dispositivo para a aquisição da linguagem, os indivíduos são vistos como tendo as mesmas capacidades para esse desenvolvimento, ou seja, possuem a mesma competência lingüística. Dessa forma, todos os seres humanos são dotados da competência para adquirir uma língua” (Quadros, 2008:81). Melhor explicitando, todos nós estamos predispostos a desenvolver um sistema tão complexo como a linguagem.

Na verdade, considero muito apropriada a metáfora de Chomsky (1977:10) ao declarar que a linguagem é “um espelho do espírito num sentido profundo e significativo. É um produto da inteligência humana, criada de novo em cada indivíduo por meio de operações que se encontram muito aquém da vontade ou da consciência”. Nunca as minhas palavras o diriam de melhor forma. Em primeiro lugar, porque acho interessante a forma como Chomsky definiu o termo linguagem, afirmando que é um “espelho do espírito”, o que a torna única, realmente. Depois, o facto de asseverar que a linguagem resulta da inteligência humana, gerada em cada indivíduo, através de operações que, apesar disso, nada têm a ver com vontade ou consciência. Chomsky afirma ainda que uma “criança normal adquire este conhecimento após uma vivência relativamente breve e sem qualquer treino específico” (*ibidem*), querendo com isto dizer que para adquirir este conhecimento a criança terá de passar por alguma experiência, ainda que breve, e sem passar por qualquer etapa de preparação. Este autor admite então que, apesar de ser uma capacidade inata, tem de haver um elemento experiencial para que a faculdade lingüística seja desenvolvida: estimulada “por uma experiência adequada e contínua, a faculdade de linguagem cria uma gramática que gera frases com características formais e semânticas” (Chomsky, 1977:43). Poderá com isto deduzir-se que quanto mais estimulante for o meio em que a criança está inserida, mais enriquecida fica a linguagem.

Teoria da Epistemologia Genética

A última perspectiva, mas não menos importante, que proponho apresentar relativamente ao processo de aquisição da linguagem está relacionada com a Epistemologia Genética, tendo sido Piaget quem desenvolveu esta teoria, que pressupõe que o ser humano terá de dispor de condições necessárias para que possa desenvolver a linguagem falada e escrita (Ramoszi-Chiarottino, 2008:83). “Quando se fala em *condição necessária*, fala-se daquilo que não pode deixar de estar presente para que o fenómeno ocorra” (*ibidem*:84). Isto significa que, sem possuir estas condições necessárias, a criança não será capaz de adquirir e desenvolver a linguagem. Todavia,

as condições necessárias podem não ser suficientes para a ocorrência do fenómeno; por exemplo, uma criança pode ter todas as condições necessárias para adquirir uma língua e, mesmo assim, não falar, devido a um problema afetivo, digamos uma depressão profunda, ou o impacto paralisante de um trauma (Ramoszi-Chiarottino, 2008:84).

Ou seja, apesar de reunir as condições necessárias ao desenvolvimento linguístico, poderá haver outros elementos que impeçam que tal aconteça.

Assim sendo, que condições necessárias à aquisição e desenvolvimento linguístico são essas de que aqui se fala? Para Piaget (cit. por Ramoszi-Chiarottino, 2008:84), “a linguagem é constituída a partir do **encontro** de um funcionamento endógeno (orgânico) do ser humano com a vida social”, o que quer dizer que resulta da interação dos fatores endógenos com os exógenos. Melhor dizendo, “há sempre um fator endógeno, orgânico, que precede cada passo da construção do conhecimento e da linguagem” (*ibidem*:85). Com isto inferimos que o conhecimento é produzido através da interação do sujeito com o meio circundante, estando naturalmente envolvidas as estruturas cognitivas do sujeito. Julgo importante clarificar os conceitos de endógeno e exógeno neste contexto específico. Assim sendo, o

nível endógeno diz respeito às construções internas, especialmente do funcionamento cerebral, melhor dizendo, funcionamento das estruturas mentais específicas para o ato de conhecer. O nível exógeno é aquele das construções que se iniciam com os esquemas motores primários, depois secundários e com a construção dos sistemas de esquemas de ação (Ramoszi-Chiarottino, 2008:87)

Logo, “é a sociedade que permite a construção de conceitos, mas a possibilidade que o indivíduo tem de construir representações conceituais é uma das condições necessárias prévias para que ele receba a influência do meio e para que possa adquirir a linguagem” (*ibidem*:91). Por outras palavras, o indivíduo nasce preparado para formar

representações conceituais que lhe são disponibilizadas pelo meio que o envolve, o que lhe possibilita, por conseguinte, adquirir a linguagem.

Tendo em conta o que já foi dito, e referindo-nos especificamente à aquisição do conhecimento linguístico, para Piaget (cit. por Ramozzi-Chiarottino, 2008) este processo dá-se com a apropriação da função semiótica. Esta função “consiste em diferenciar os significantes dos significados, de tal maneira que os primeiros possam permitir a evocação e a representação dos segundos” (*ibidem*:86). Com a aquisição desta função no estágio sensório-motor (0 a 2 anos), mais especificamente no estágio 6 (invenção de novos meios através de combinações mentais) (Flavell, 1975), a criança torna-se capaz de evocar o passado e fazer referências a um futuro próximo, querendo isto dizer que “a aquisição de algo genuinamente novo, agora pode se dar implicitamente, antes da ação, e não mais exclusivamente através de uma série de assimilações e acomodações realmente realizadas” (*ibidem*:118). Dito de outro modo, a criança neste estágio passa da simples evocação de objetos presentes, para uma fase em que começa a realizar representações mentais de objetos, sem que estes estejam presentes.

Para compreendermos, então, a teoria de Piaget sobre a aquisição da linguagem “é necessário encararmos três aspetos fundamentais da linguagem: sintaxe, semântica e pragmática” (Ramozzi-Chiarottino, 2008:92). Importante será referir que não é só na teoria de Piaget que são considerados estes três aspetos, mas aqui focar-nos-emos apenas nesta teoria. Sintaxe, na medida em que o comportamento humano se baseia numa lógica de ações, sendo esta lógica transposta para a língua aquando de classificações e serizações. Há sempre um sujeito na ação e um objeto sobre o qual incide a ação. Para além disso, há que ter em conta a noção espaço-temporal adquirida pela criança que lhe permite estruturar no espaço e no tempo as suas ações, sendo, consequentemente, capaz de evocar factos já passados e referir-se ao futuro (*ibidem*:95). “A sintaxe de uma língua, sabemos todos, diz respeito à disposição das palavras na frase e das frases no discurso, bem como à relação entre as frases” (Ramozzi-Chiarottino, 2008:92). Efetivamente, a estrutura sintática afigura-se complexa, o que nos leva a crer que faz mais sentido que seja desenvolvida na criança com o auxílio dos adultos e não apenas dos seus pares (Lentin, 1981:144). A semântica, por sua vez, consiste na atribuição de significado por parte das crianças às próprias ações, por exemplo quando classifica objetos aos quais atribui algum significado, dizendo o que é, para que serve... Deste modo, “a semântica não pode prescindir da sintaxe” (Ramozzi-Chiarottino,

2008:96). Jean-Adolphe Rondal, Eric Esperet, Jean Emile Gombert, Jean-Pierre Thibaut e Annick Comblain (2003:60) alegam que “a base da linguagem é semântica, não sendo a sintaxe mais do que um instrumento a serviço do fim significativo e comunicativo da linguagem e não o contrário”. Ora, ambas as perspectivas mostram que a sintaxe serve como meio à semântica, sendo, por isso, indispensável, ainda que seja a semântica considerada o pilar da linguagem. A pragmática resulta da aplicação dos conhecimentos sintáticos e semânticos num contexto real, derivando então de vivências concretas, à “aplicação desses recursos ao mundo em que vive, chamamos de pragmática nascente, derivada das experiências no mundo” (Ramozzi-Chiarottino, 2008:96). Dito de outro modo, a pragmática é a capacidade de mobilizar os conhecimentos linguísticos que a criança possui num determinado contexto específico. Nas palavras de Condemarín e Medina (2005:37), a

perspectiva pragmática sustenta que, para além da aquisição por parte das crianças do léxico e das regras estruturais da linguagem, elas aprendem, implicitamente, outros conjuntos de regras referentes ao momento apropriado para expressar determinados atos de fala (solicitar, prometer, reclamar, desculpar-se, etc.), para permanecer em silêncio, para empregar um determinado nível (culto, popular, vulgar) e registro de fala (formal, informal, familiar, coloquial), adequado à hierarquia ou à idade do interlocutor.

Aqui então acrescenta-se a ideia de que a criança apreende a referida componente pragmática de forma subentendida, enquanto aprende as regras lexicais e estruturais da linguagem. Na verdade, a criança expõe determinados enunciados, sem necessariamente lhe dizermos em que situação usá-los. É ela própria que vai construindo esse conhecimento com o auxílio dos seus interlocutores. E isto acontece desde muito cedo, com a comunicação que a criança estabelece em bebé, em que há a tomada de vez. Ele emite sons quando os adultos se calam, à espera da sua resposta. Assim, o “*desenvolvimento pragmático* diz respeito à apropriação das regras conversacionais e inicia-se quando a criança, ainda bebé, se envolve em trocas comunicativas sonoras, através de um processo de tomada de turno, ou de *tomar a vez*” (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008:23). Por outras palavras e resumidamente, os aspetos pragmáticos da linguagem referem-se à adequação dos objetivos ao ato comunicativo (Rondal *et al*, 2003).

Por tudo o que aqui foi dito, acerca das três teorias apresentadas, depreendemos que não se trata “apenas para o recém-chegado chegar a este mundo e aprender uma *língua*, mas adquirir o uso de um sistema complexo: a *linguagem*” (Lentin, 1981:46), significando isto que adquirir e desenvolver a linguagem é muito mais do que

simplesmente aprender uma língua. Aliás, certo será afirmar que adquirir e desenvolver a linguagem

implica muito mais do que aprender palavras novas, ser capaz de produzir todos os sons da língua ou de compreender e de fazer uso das regras gramaticais. É um processo complexo e fascinante em que a criança, através da interação com os outros, (re)constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida, i.e., apropria-se da sua *língua materna* (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008:11)

Na verdade, muito mais havia a dizer sobre o processo de aquisição da linguagem do ponto de vista dos defensores das teorias apresentadas. No entanto, o que aqui importa reter relativamente a cada um dos paradigmas apresentados é o seguinte: do ponto de vista behaviorista, a criança, por si própria, dificilmente será capaz de desenvolver a linguagem, o que faz do meio envolvente o principal responsável por este processo. Assim, a criança aprende com aqueles que a rodeiam através dos reforços positivos e negativos que recebe. Dito de outra forma, a aquisição e desenvolvimento da linguagem ocorrem graças aos fatores extrínsecos à criança. Na ótica gerativista de aquisição da linguagem, pelo contrário, a criança nasce já com uma predisposição própria para a linguagem, designada Gramática Universal, sendo esta a responsável pelo processo a que nos referimos, em interação com o ambiente linguístico em que a criança se encontra. Deste modo, explica-se como é ela capaz de, em tão pouco tempo, adquirir um sistema tão complexo como a linguagem. Por fim, de acordo com a Epistemologia Genética, é a própria criança a responsável por construir a sua linguagem, uma vez que nasce já com propensão a compreender o mundo que a rodeia, necessitando de estar em contato com ele para que a aquisição da linguagem aconteça.

Realmente, existem muitas mais teorias que procuram explicar a ontogénese linguística, porém “atualmente não existe uma teoria comumente aceite que explique a aquisição da linguagem por parte da criança” (Rondal *et al*, 2003:55). Todavia, devem ser considerados três fatores fundamentais neste processo: em primeiro lugar a base orgânica, depois o estabelecimento e os mecanismos cognitivos, e por fim, mas não menos importante, o ambiente humano (*ibidem*). Estes acabam por ser os fatores essenciais abordados, de uma forma ou outra, em cada uma das teorias apresentadas. Constatamos, assim, que estão em causa tanto os fatores intrínsecos como os extrínsecos à pessoa. Com isto depreendemos que a aquisição da linguagem nunca ocorre ao mesmo ritmo, mesmo em crianças criadas no mesmo seio familiar: é comum

“observar que as crianças, inclusive as que crescem na mesma família, nunca adquirem a linguagem no mesmo ritmo” (Rondal *et al*, 2003:50).

Há ainda outra questão que se coloca: será a aquisição da linguagem um processo que se desenvolve apenas no estágio infantil ou estende-se ao longo de toda a vida? Até aqui vimos que a aquisição “tem lugar durante o período da infância e ocorre de forma natural e espontânea, bastando apenas que a criança esteja exposta e conviva com falantes dessa língua” (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008:9). Mas, na verdade, a aquisição da linguagem nunca para: se um adulto, por exemplo, mudar de atividade profissional irá adquirir vocabulário novo, novas estruturas e até poderá modificar o uso da linguagem (Rondal *et al*, 2003). Aliás, vemos isso acontecer no dia-a-dia. Uma pessoa que trabalhe com crianças e mude de emprego, passando a desempenhar funções noutra área, como por exemplo dar conferências a adultos sobre um tema específico, nomeadamente o Desenvolvimento Sustentável, dará, naturalmente, uso diferente à linguagem.

Como vimos, a questão de a linguagem ser inata ou adquirida não está totalmente resolvida. De acordo com Rondal, Esperet, Gombert, Thibaut e Comblain (2003), a linguagem não pode ser herdada como tal. No entanto, existe um aparato neurofisiológico (herdado) que nos permite, a nós seres humanos, aprendermos a linguagem. Mas isso sem esquecer, obviamente, o contexto familiar e social em que a criança está incluída: a “aquisição da linguagem não pode ser explicada sem ter presentes o contexto familiar, social, escolar e de trabalho do indivíduo” (Puyuelo, 2003:87). Por outras palavras, a aquisição e desenvolvimento da linguagem é um processo que progride a par e passo com o desenvolvimento cognitivo e social. Concluindo, o “processo de aquisição de uma língua está longe de ser totalmente compreendido” (Fromkin e Rodman, 1993:351). No entanto, importa perceber que, indubitavelmente, “no processo de aquisição da linguagem, a criança extrai as regras da língua da comunidade onde está inserida e com elas constrói o seu próprio conhecimento” (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008:13).

A linguagem como meio de comunicação: expressão e compreensão

Segundo consta no livro *Educar a criança*, a “**função principal da linguagem é a de permitir a comunicação entre as pessoas**” (Hohmann e Weikart, 2003:524). De facto, a linguagem permite-nos viver em sociedade, sendo através dela que

estabelecemos comunicação, como já foi referido – “Somos seres sociais e a linguagem permite-nos manter relações com os outros” (*ibidem*). No entanto, não podemos ignorar todas as outras funções que nos permitem mobilizar todos os conhecimentos linguísticos que possuímos. Segundo as categorias desenvolvidas por Halliday (1975, cit. por Condemarín e Medina, 2005:34-35), estas funções são a instrumental, a reguladora ou normativa, a interativa, a pessoal, a imaginativa, a heurística e a informativa. A função instrumental é aquela que serve para satisfazer necessidades e ambições, sendo portanto essencial à afetividade da comunicação, pelo que, com o domínio progressivo desta, a criança torna-se capaz de argumentar e persuadir; a função reguladora (ou normativa) é aquela que permite ao locutor levar o outro a fazer o que ele deseja, através do seu discurso, pelo que inclui ordens, instituir regras, sendo por exemplo utilizada em jogos competitivos; a função interativa é aquela que se emprega em ocasiões de grupo, contendo assim diálogos, anedotas, negociações, entre outros; a função pessoal, por sua vez, permite ao locutor revelar os seus pensamentos e sentimentos, constando pois uma forma de mostrar a personalidade, o que contribui para o desenvolvimento da autoestima; a função imaginativa permite à criança criar o seu próprio mundo, expressando-se através de dramatizações, breves relatos, podendo desaparecer se não for estimulada; a função heurística é aquela que nos permite ir em busca do conhecimento através de pesquisas e explorações do meio circundante, sendo então o pilar do conhecimento científico e, por esta razão, uma das funções mais importantes; e, por último, a função informativa que é utilizada para transmitir informações e ocorrências (*ibidem*).

Todas as funções supramencionadas são asseguradas pelas duas grandes partes que constituem a atividade linguística, isto é, a produção e a compreensão. Assim,

a *produção* de uma mensagem linguística consiste em ir da idéia à realização vocal de uma seqüência canônica de lexemas. A *compreensão* é a série de operações que, a partir de um enunciado, permite reencontrar a idéia de partida. Ao contrário do que poderia parecer inicialmente, a compreensão da linguagem não é simplesmente a operação inversa à produção (Rondal *et al*, 2003:20)

Dito de outro modo, a produção consiste na transmissão de um certo pensamento ou sentimento através da verbalização. Por seu lado, a compreensão não consiste, como se poderia pensar, na operação inversa à produção, pelo que requer ir ao encontro da ideia inicial, partindo de um certo enunciado, o que exige uma série de mecanismos mentais que lhe estão associados. Nesta linha de pensamento, a “**compreensão** envolve a recepção e decifração de uma cadeia fónica e respectiva interpretação de acordo com

as regras de um determinado sistema linguístico” (Sim-Sim, 2004:16), para além da antecipação da mensagem pelo ouvinte, pelo que as ideias deste sobre a mensagem e o próprio falante também interferem na compreensão.

Com isto, vemos que a compreensão é, de facto, um processo muito complexo, E não o será também a produção? Como supracitado, a produção consiste na verbalização de um certo pensamento/ sentimento e, por isto, é natural que haja uma atenção especial naquilo que transmitimos, de forma a assegurar que a mensagem pensada é a comunicada. Resumindo, as

duas vertentes do desempenho são a compreensão e a produção. Através da primeira apropriarmo-nos do significado dos enunciados produzidos por outrem; pela segunda formatamos as nossas próprias mensagens, materializadas através da articulação de cadeias fónicas e organizadas de acordo com as regras do sistema linguístico de que somos falantes (Sim-Sim, 2004:19).

Então, verificamos que as duas vertentes do desempenho linguístico são verdadeiramente essenciais ao indivíduo que pretende comunicar, uma vez que a compreensão é o que lhe possibilita aceder à mensagem do seu interlocutor, e a produção permite-lhe, através da articulação de uma série de cadeias organizadas, passar a informação que pretende.

É certo que muitos adultos consideram como erros algumas particularidades da linguagem da criança quando, na verdade, são “traços” próprios do seu desenvolvimento linguístico (Lentin, 1981). Decerto, uma “emissão sonora não identificável àquilo que para nós é uma palavra pode constituir para a criança uma palavra que pertença ao seu sistema de linguagem de momento” (*ibidem*:45). Nestas situações, convém que educadores e professores disponibilizem à criança modelos corretos de fala. Como profissionais de educação, devemos estar conscientes do nosso papel como modelos, pelo que devemos ter uma preocupação acrescida com a nossa produção oral (e com a produção escrita também). A constante interação com o educador de infância e o professor do 1.º ciclo pode constituir “uma fonte inesgotável de estímulos para a criança. É muito importante que o educador tenha consciência de que é um modelo, de que há muitas palavras que são ouvidas pela primeira vez ditas pelo educador” (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008:27).

Tendo dito isto, serão as nomeadas partes constituintes da linguagem indissociáveis? Em parte sim. Ou seja, a produção contém em si uma parte de compreensão, visto que para produzirmos uma certa mensagem, temos de tê-la bem clara e, logicamente, compreendida. Assim, a “*produção* de uma mensagem requer um

monitoramento baseado na capacidade de compreender a própria mensagem à medida que vai tomando forma e compará-la com o que se havia projetado e o que convém segundo a situação” (Rondal *et al*, 2003:21). Por outras palavras, ao produzirmos um discurso, somos capazes de simultaneamente compreendê-lo e o compararmos ao que pretendíamos realmente transmitir. E ao contrário, sucede-se o mesmo? Isto é, será a compreensão dependente da produção? Na realidade, a compreensão não conduz necessariamente à produção (Lentin, 1981). O facto de uma pessoa ser capaz de ouvir e entender um determinado discurso não significa que consiga e que seja necessário reproduzi-lo. A este propósito, Lentin (1981:79) escreveu “Se ouvirem um poema, um trecho de música de que gostam, de que têm a sensação justificada de estar a compreender poderão, por causa disso, produzir por vós próprios equivalentes?”. Nós conseguimos entender muito mais do que aquilo que somos capazes de expressar. Realmente, a criança antes de começar a expressar-se, através de sons que sejam significativos para os adultos e para si mesma, compreende o que lhes transmitimos. Esta transmissão passa muito pela entoação que atribuímos ao nosso discurso. Claro que se falarmos num tom mais alto, mostrando agressividade, a criança entende que estamos irritados. No caso de falarmos tranquilamente, ela percebe que pretendemos mostrar ternura.

Em suma, para que uma criança possa viver em sociedade, tem de dominar tanto a expressão como a compreensão: “Para viver em sociedade, mesmo numa sociedade restrita, a criança tem necessidade de uma linguagem que lhe permita transmitir e receber informações e mensagens. É-lhe portanto necessário dominar não apenas a produção mas também a compreensão dessa linguagem” (Lentin, 1981:69). Por outras palavras, para a criança entender o mundo onde está inserida e poder ser um interveniente nele, tem de dominar o sistema linguístico e, para isso, tem de dominar as regras que constituem a sintaxe da língua, o sistema sonoro da língua (fonologia) e consciencializar-se do modo como sons e significados se relacionam (semântica). A “linguagem é, pois, um sistema que associa sons e significados e quando sabemos uma língua conhecemos esse sistema” (Fromkin e Rodman, 1993:30). No entanto, o contrário não se pode dizer. Dito de outro modo, o facto de uma criança conseguir expressar-se na sua língua materna não significa que domine o seu funcionamento, pois a capacidade de expressão e compreensão oral é uma competência que vai sendo desenvolvida e que, por isso, não é adquirida subitamente. Colocar a linguagem em

prática vai para além de apenas produzir discursos e compreendê-los, implica adequá-los a um contexto social, só assim fará sentido (Rondal *et al*, 2003).

Reportando-nos agora a um estudo referente à expressão e compreensão na criança com base em provas de linguagem oral e escrita, Maria da Graça Pinto (1994:74) concluiu que “tanto na produção oral como na produção escrita, se regista um aumento das médias de palavras por indivíduo ao longo dos anos” e também que “a linguagem escrita manifesta uma média de palavras um pouco inferior” quando comparada com a linguagem oral. Importante será referir que, deste estudo, fizeram parte crianças do 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade. Faz realmente sentido que, com o passar dos anos, as crianças aumentem o número de palavras que dominam. Para além disso, é natural que haja muitas palavras que a criança produz oralmente, pois ouviu-as de um adulto, mas que simplesmente não as aplica na escrita.

No estudo em questão, foi também contemplada a estrutura sintática e a média de termos e de charneiras. Por charneiras entendem-se as “palavras que marcam a articulação do enunciado e que [...] são ligeiramente mais utilizadas na oral do que na escrita” (Pinto, 1994:76), como por exemplo “e depois”, “então” e “a seguir” (*ibidem*:77). Quanto à primeira, verificou-se que o número de estruturas registadas na linguagem oral é ligeiramente superior ao número de estruturas registadas na linguagem escrita, sobretudo no 3.º e 4.º anos, verificando-se no 2.º ano o mesmo número de estruturas na linguagem oral e linguagem escrita. Quanto ao segundo aspeto, constata-se que há um aumento do número de estruturas do 2.º para o 3.º ano (Pinto, 1994:75). Podemos também averiguar, neste estudo, uma atenção à média de termos e de charneiras por indivíduo, pelo que a média apresentada é sempre superior na linguagem oral quando comparada à linguagem escrita (no 3.º e 4.º anos), e igual no 2.º ano (*ibidem*:76).

Num outro estudo da autora, que pretende mostrar a qualidade de coesão de histórias contadas a partir de imagens por crianças dos 6 aos 8 anos, vemos que a maioria das crianças, numa primeira alusão, se refere a um sujeito indefinido (p.e.: alguém) e, na segunda e terceira alusões, já o faz como um sujeito definido (p.e.:ele), dizendo, por exemplo, “**Alguém** no jardim apanhava flores. **Ela** tinha um vestido azul e uns sapatos amarelos. Depois começou a chover e **ela** foi a correr para casa”. Isto faz todo o sentido se considerarmos que o uso do artigo definido está relacionado com o “grau” de envolvimento no assunto, por exemplo: “o cão” em vez de “um cão” (Pinto, 1994:118). Comparando estas crianças com as de 7 e 8 anos, estas últimas não se

referem a sujeitos indefinidos, na segunda e terceira alusões (*ibidem*:120). Relativamente aos conetores utilizados entre estruturas, as crianças com 6 anos são aquelas que não os apresentam, aumentando a sua utilização com a idade (Pinto, 1994:126). Para além disso, constatou-se que os conetores mais usados são “e” e “e depois” (*ibidem*).

Apesar de neste tópico ser atribuída maior relevância à linguagem oral do que à linguagem escrita, considero também importante apresentar dados da comparação entre as duas. A linguagem oral tem particularidades como a entoação, os silêncios e as onomatopeias que são muito difíceis de transpor para a escrita, ou até mesmo impossíveis, se se não tiver em conta o contexto em que foram pronunciadas. Neste sentido, Lentin (1981:33) escreve que “é preciso assinalar rapidamente a considerável importância da *entoação*, das *pausas*, dos *silêncios*, cuja diversidade infinita não conseguiria ser transmitida por alguns sinais de pontuação escritos de que dispomos”. É possível apercebermo-nos disto quando tentamos transcrever uma fala que mostra aborrecimento, como por exemplo: “O que é que queres que eu faça agora?”, que com a pontuação aqui presente (neste caso, um ponto de interrogação) pode demonstrar também uma dúvida no decorrer de uma certa ação em que se seguem indicações.

Por tudo isto, podemos concluir que a linguagem é um código extremamente complexo utilizado pelo ser humano como forma de interagir com o outro, estabelecendo, assim, comunicação. Esta comunicação é assegurada por duas componentes, e são elas, como vimos ao longo deste tópico, a expressão e a compreensão. A primeira refere-se à verbalização daquilo que se pretende fazer chegar ao outro; a compreensão, por seu lado, implica uma série de ações de antecipação de significados e de mecanismos mentais que permitem associar sons a significados, não se limitando à operação inversa à produção, mas sim em transformar os sinais que recebe numa nova mensagem. Pode-se então falar da presumível existente relação entre pensamento e linguagem que, na verdade, ainda hoje continua a ser uma incógnita.

Espaço escolar como catalisador do desenvolvimento da linguagem

É a partir dos 3/4 anos (idade pré-escolar) que a linguagem dá um salto a nível do seu desenvolvimento (Hohmann e Weikart, 2003), e a instituição escolar deve ter isso em conta e proporcionar momentos linguisticamente ricos para que aquela se

desenvolva. Dito de outro modo, a escola e os educadores têm de estar conscientes de que as crianças em idade pré-escolar estão suscetíveis a novas aprendizagens, pelo que devem, tendo em conta as suas especificidades, propiciar momentos em que seja possível o desenvolvimento da linguagem. Como defendem Hohmann e Weikart, embora “o desenvolvimento da linguagem e literacia se inicie com o nascimento, a crescente capacidade de uso da linguagem e da comunicação constitui uma das mais significativas diferenças das crianças em idade pré-escolar relativamente às de períodos etários anteriores” (Hohmann e Weikart, 2003:523). A idade pré-escolar aqui mencionada corresponde aos 3/4 anos. Logo, é primordial criarem-se ambientes estimulantes a esse desenvolvimento, sendo o jardim-de-infância um lugar privilegiado para que isto aconteça. Apesar disso, não podemos esquecer o facto de a criança já possuir um leque variado de experiências quando entra para a escola, seja para o pré-escolar, ou diretamente para o 1.º ciclo, situação cada vez mais rara.

Naturalmente, todas as crianças passam por experiências de vida únicas, e nós, educadores e professores, temos de estar conscientes disso, a fim de podermos atender às suas necessidades. Há crianças que, quando chegam à escola, com aproximadamente 4 anos, possuem já um domínio oral considerável e não apresentam qualquer tipo de dificuldades neste sentido, enquanto outras, com a mesma idade, apresentam notórios entraves. Víctor Acosta (2003:221) deixa isto bem claro ao asseverar que o

desenvolvimento da linguagem durante os primeiros anos de vida [...] irrompe de maneira muito irregular. Isso fica claro na educação infantil onde se constata como muitas crianças chegam rapidamente ao mundo da linguagem oral sem nenhum tipo de dificuldade, enquanto outras apresentam sérios problemas em sua aprendizagem.

Nesta linha de pensamento, Lentin (1981) afirmou que estas maiores ou menores facilidades estão relacionadas com o meio proveniente da criança. Desta forma, faz alusão a estudos concretizados com “bebés criados em más condições, longe da mãe ou em creches mal organizadas [...] ou contrariadas com um nascimento não-desejado, ou qualquer outro elemento familiar ou pessoal. Conseguiram-se provas de que na maioria dos casos a linguagem destas crianças sofria atrasos e anomalias no seu desenvolvimento” (Lentin, 1981:37). Dito de outro modo, as crianças que provêm de meios mais desfavorecidos linguisticamente têm de ultrapassar mais obstáculos que uma criança proveniente de um ambiente mais estimulante, que mais facilmente apresenta um maior e melhor desenvolvimento: “Nos casos mais favoráveis a mãe, transbordante de ternura pelo seu bebé, exprime-lhe o seu amor através de uma

produção verbal abundante, expressiva, carregada de afectividade, ávida de comunicação” (*ibidem*). Contudo, nós, como especialistas da educação, temos também de estar despertos para o facto de estes atrasos que aqui se falam nem sempre se deverem a estímulos insuficientes que a criança recebe. Isto é, o desenvolvimento da linguagem, mais ou menos favorável, não é avaliado tendo em conta apenas o meio familiar e sociocultural da criança, mas também considerando o seu desenvolvimento psicológico (Lentin, 1981).

Estratégias de intervenção educativa ao nível da competência linguística

Que poderão, então, os educadores e professores fazer para promoverem um bom desenvolvimento da linguagem, que seja simultaneamente equivalente e adequado, a todas as crianças? O primeiro passo consiste em ouvir o que elas têm a dizer, visto que têm interesse em partilhar ideias e opiniões. Efetivamente, “as crianças querem comunicar. Querem compreender e ser compreendidas. Neste espírito, é mais importante para os adultos educadores atenderem *ao que* as crianças querem comunicar, mais do que à maneira *como* o tentam fazer” (Hohmann e Weikart, 2003:525). Entende-se, então, com isto que é primordial considerar o que as crianças querem transmitir, só depois preocupando-nos com o modo como o fazem. Até porque, “com a sua vontade de comunicar, a linguagem da criança torna-se progressivamente mais complexa” (*ibidem*). Assim sendo, é “de extraordinária importância que o adulto esteja atento às produções de cada criança para que a interacção dual estimule comportamentos linguísticos, alargue campos de intervenção e corrija desvios” (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008:14), o que conduzirá a um aperfeiçoamento linguístico.

É, então, essencial que se proporcione momentos de interacção verbal à criança, não sendo apenas nós a falar (que é também indispensável para se assegurarem modelos corretos de linguagem) mas principalmente deixando-a falar (Lentin, 1981). É certo que a linguagem se desenvolve por intermédio de interacções (Hohmann e Weikart, 2003), o que nos leva a deduzir que quantas mais forem as interacções, e claro com melhor qualidade, melhor será o desenvolvimento da linguagem. Entenda-se aqui por qualidade o facto de o adulto ter em atenção não só o que as crianças querem transmitir, mas

também a forma como o fazem. Deste modo, comunicar requer uma boa expressão e compreensão. Só assim se estabelece um diálogo eficaz. Mas isto não se refere unicamente à comunicação entre adultos e crianças. Refere-se também à comunicação entre pares. Obviamente, a linguagem é também desenvolvida em situações de conversas entre crianças, mas não no sentido de se corrigirem reciprocamente. Acontece, sim, na medida em que “se obrigam” a expressarem-se o melhor possível para que sejam compreendidos pelos seus pares.

Isto significa, portanto, que o espaço envolvente é fulcral no desenvolvimento linguístico da criança, na medida em que o influencia, como defendem Sim-Sim, Silva e Nunes (2008:12) ao asseverarem que “a qualidade do contexto influencia a qualidade do desenvolvimento da linguagem. Quanto mais estimulante for o ambiente linguístico, e quanto mais ricas forem as vivências experienciais propostas, mais desafios se colocam ao aprendiz de falante e maiores as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional”. Com esta afirmação, constatamos que, para além de auxiliar no desenvolvimento da linguagem, como aqui tem sido referido, ambientes linguísticos estimulantes favorecem também o crescimento cognitivo e emocional.

O educador/ professor, possuindo um papel preponderante neste contexto, é quem deve assim garantir o desenvolvimento da linguagem por todas as crianças, tendo em conta as suas motivações. No caso de o diálogo promovido em contexto escolar ser desinteressante para a criança, ela acaba por “perder” a vontade de comunicar. Por conseguinte, o docente deve encorajar as crianças a “falarem livremente na sua própria linguagem ou dialecto” (Hohmann e Weikart, 2003:527). Deste modo, sentirão motivação para abordarem os assuntos que lhes dizem respeito. Por outras palavras, “falar com os outros acerca de experiências com significado pessoal proporciona às crianças uma base sólida para a aprendizagem da linguagem” (*ibidem*:529), o que vem validar o que tem sido mencionado. Como qualquer outra pessoa, a criança comunica porque sente necessidade e porque gosta de partilhar as suas experiências com quem lhes dá atenção, naturalmente. Nesta linha de pensamento, Hohmann e Weikart apresentam no seu livro *Educar a Criança* algumas experiências-chave de linguagem e literacia. No entanto, vou aqui destacar apenas as experiências-chave de linguagem, e são elas: “falar com outros sobre experiências com significado pessoal; descrever objectos, acontecimentos e relações; e tirar prazer da linguagem: ouvir histórias e poemas, inventar histórias e versos” (2003:528). Isto para que a criança tire o maior proveito de experiências linguísticas, ou seja, falando sobre aquilo que lhe é familiar,

sobre assuntos do seu cotidiano e, por conseguinte, do seu interesse, para além de ouvir histórias e poemas, que também constam experiências de enriquecimento linguístico. Realmente, “não só ninguém adquire uma língua no silêncio de um eremitério, como [...] a estimulação linguística fornecida por trocas verbais diversificadas quanto aos objectivos, aos assuntos e aos estilos, ricas vocabularmente e sintacticamente complexas constitui um factor favorável ao desenvolvimento linguístico” (Duarte, 2001:30). Assim, a riqueza linguística ligada à diversidade de objectivos, assuntos e estilos contribui para o desenvolvimento linguístico.

Tendo em conta, então, que muitas crianças chegam à escola com vivências diferentes, como já foi referido, é à escola que é delegada a função de proporcionar experiências que possibilitem a todas as crianças um “desenvolvimento das capacidades comunicativas e linguísticas da criança, necessárias a um futuro desempenho social e académico com sucesso” (Sim-Sim, Silva, e Nunes, 2008:29). É, assim, natural que a instituição escolar constitua um espaço estimulante, em que todos trabalham para o mesmo objetivo, mas são os professores os principais responsáveis, por estarem mais diretamente relacionados com elas. Desta forma, há que reconhecer que

os alunos têm níveis de capital linguístico e cultural díspares, que as suas experiências comunicativas são essencialmente de natureza oral e são delimitadas pelas oportunidades comunicativas proporcionadas/estimuladas pela família e pela comunidade linguística e cultural de pertença, à área de Português cumpre alargar as experiências de linguagem dos alunos, de forma a favorecer a apropriação de modo fluente e adequado de competências de comunicação fundamentais (SREC, 2011:48).

Claro que não é só à área de Português que cabe alargar esse campo de aprendizagens, mas também em todas as outras áreas se poderá proporcionar experiências em que se enriquece a linguagem. Afinal, todos os contextos que exigem o mínimo de trocas verbais são possibilitadores deste enriquecimento. Obviamente não se dará tanta importância à maneira como as crianças transmitem as suas ideias, mas tem-se em conta o conteúdo da sua mensagem, o que nos permite avaliar se o seu pensamento está suficientemente clarificado e se a sua linguagem, conseqüentemente, o demonstra.

Sendo, portanto, os primeiros anos de vida cruciais à aprendizagem da linguagem, é essencial que se criem situações propícias à aprendizagem e desenvolvimento da linguagem (Rondal *et al*, 2003), pelo que, de seguida, serão evidenciadas algumas sugestões para que o adulto seja um interlocutor da criança durante as rotinas diárias. As seguintes ideias referem-se sobretudo aos anos pré-escolares, uma vez que são aqueles

em que a criança está especialmente suscetível de se adaptar à língua materna, tanto através dos seus pares, como também pelos seus educadores. Assim, tomemos como referência Hohmann e Weikart que sugerem que, em primeiro lugar, o educador deve colocar-se no mesmo plano físico que as crianças de forma a que elas não sintam qualquer tipo de distanciamento. As crianças devem sentir que estamos próximas delas e que queremos interagir com elas. Outra dica está relacionada com escutar cuidadosamente o que a criança tem para dizer, como referido anteriormente, pelo que devemos dedicar-lhe tempo suficiente para que ela organize o seu pensamento e assim transmita o que pretende – “Preocupe-se mais em seguir o que a criança lhe diz, do que em formular as suas respostas” (Hohmann e Weikart, 2003:532). A criança gostará de saber que estamos dispostos a ouvi-la, pelo que se sente bem em partilhar os seus pensamentos. Para além disso, deve-se dar à criança o controlo da conversação, ouvindo-a e apenas respondendo e fazendo comentários assim que a criança o “requerer”. Deste modo, estaremos a mostrar o nosso interesse no que a criança expressa, fazendo comentários e questões sobre o assunto abordado e não mudando de tema (Hohmann e Weikart, 2003). Como educadores, devemos também aceitar as hesitações e mensagens não verbais da criança, querendo com isto dizer que se deve dar tempo à criança de formular o seu próprio discurso e, assim, escolher as palavras que melhor transmitam o que ela pretende. Na verdade, muitas vezes, caímos na tentação de ajudar as crianças a utilizar as palavras mais adequadas para aquele contexto, quando, por vezes, não é exatamente aquela ideia que a criança quer comunicar (*ibidem*). Devemos, por isso, dar espaço à criança para que ela o faça da forma que entende. Uma outra maneira de o educador ser um interlocutor eficaz nas conversas com as crianças é descobrindo e lembrando os interesses particulares de cada uma, daí ser essencial conhecê-las bem. Deste modo, torna-se mais fácil ir ao encontro da criança, fomentando-lhe o gosto de falar sobre os seus assuntos (Hohmann e Weikart, 2003). Deve-se ainda encorajar as crianças a falarem umas com as outras ao longo do dia (*ibidem*), não só em contexto de sala de aula, mas também nos intervalos. As crianças assim partilham interesses com alguém que pode ter gostos em comum e enriquecer o seu conhecimento acerca destes através da troca de informações.

Por tudo isto averiguamos que proporcionar “ambientes linguisticamente estimulantes e interagir verbalmente com cada criança são as duas vias complementares que podem ajudar a combater as assimetrias que afectam o desenvolvimento da linguagem nas crianças” (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008:12).

No livro *Educar a criança*, são também sugeridas algumas estratégias aos educadores para que apoiem a linguagem das crianças em brincadeiras. Assim sendo, os autores advogam que se deve escutar as crianças durante o dia (Hohmann e Weikart, 2003). É importante fazê-lo não só durante as nossas interações com elas, mas também quando elas se encontram a brincar sozinhas, falando baixinho, contando histórias, ou até mesmo interagindo com os seus colegas... Isto porque “o uso espontâneo da linguagem, feito pelas crianças, é o coração do processo de aprendizagem” (*ibidem*:546). De facto, muitas são as crianças que sentem prazer em falar e demonstram-no a qualquer hora. Isto acontece, por exemplo, quando nos contam o que se passou em casa e o que fizeram no seu fim-de-semana. Outra estratégia a utilizar com as crianças é ler para elas, individualmente ou em pequenos grupos (Hohmann e Weikart, 2003). Isto porque é bom criar laços de afetividade entre crianças e adultos, pois assim as histórias terão mais significado para as crianças. Elas precisam de sentir que lhes é dada atenção. Se as histórias forem lidas para um grande número de crianças, esses laços não são estabelecidos. Na leitura de histórias é preciso ter em conta alguns aspetos. Assim sendo, é importante manter o equilíbrio entre histórias novas e histórias que a criança já conhece, repetir contos a partir da vontade e pedido das crianças, fazer pequenas pausas para que as crianças possam expor os seus comentários, e ainda fazer da leitura de histórias parte integrante da rotina diária (Hohmann e Weikart, 2003), ideia também defendida por Sim-Sim, Silva e Nunes (2008:39) que afirmam que se deve criar “uma rotina educativa que inclua diariamente ouvir ler ou narrar histórias”. Obviamente, as histórias não terão de ser obrigatoriamente lidas, podem ser contadas sem qualquer tipo de suporte. Ou então serem acompanhadas por gestos. Para além disso, é importante recitar poemas e fazer rimas, inventar histórias e canções (Hohmann e Weikart, 2003). Isto porque, por vezes, ao brincarem as crianças inventam cantigas e rimas para acompanhar aquilo que estão a fazer e gostam de partilhá-lo com o adulto, pelo que este deve estar disposto a ouvi-lo e a participar naquilo que está a ser construído pela criança.

Por tudo isto, podemos concluir que a instituição escolar constitui, efetivamente, um espaço privilegiado para que se compensem as diferenças linguísticas que as crianças trazem do seu meio familiar. É a escola quem deve responsabilizar-se por colmatar as necessidades que muitas crianças apresentam, pois é lá que ela vai ter o auxílio de profissionais, como também vai ter a oportunidade de comunicar com pessoas da sua idade que partilham os mesmos interesses. Para além disso, apesar de

muitas crianças entrarem para a escola diretamente para o 1.º Ciclo, a etapa anterior é fundamental no que se refere ao desenvolvimento linguístico, tendo sido apresentadas estratégias a utilizar com crianças desta idade.

Capítulo III – A prática educativa nos contextos Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

Capítulo III – A prática educativa nos contextos Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

No presente capítulo será feita abordagem às práticas educativas por mim concretizadas nos contextos Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, como o próprio título indica.

Assim sendo, serão dados a conhecer os contextos onde se desenrolaram as minhas práticas letivas, mais especificamente: a caracterização de cada um dos meios escolares, informando quais os recursos próximos existentes que contribuíram para as aprendizagens dos educandos; a caracterização das instituições escolares, de modo a dar a conhecer os espaços facilitadores a uma ação pedagógica integradora de saberes; as salas e suas rotinas, tornando clara a justificação das estratégias às quais recorri; e ainda os grupos de crianças com quem trabalhei, dando a conhecer algumas das características que tornam mais evidente o porquê das minhas opções didáticas.

Importante será referir que toda esta caracterização foi feita tendo em conta o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Projeto Curricular de Turma (PCT) e ainda os Processos Individuais dos Alunos, documentos estes disponibilizados pela educadora e professora cooperantes.

No que se refere, mais especificamente, à caracterização do grupo do Pré-Escolar e da turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico, para além da informação recolhida nos documentos supramencionados, esta foi sendo complementada com as observações e avaliações decorrentes de todo o processo educativo.

Etapas do processo educativo

Há que considerar o facto de o processo educativo se caracterizar por um conjunto de etapas, que não seguem obrigatoriamente uma ordem sequencial, e são elas observação, planeamento, ação, avaliação/comunicação e articulação. Embora estas etapas estejam explicitadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), servem de igual modo para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Muito resumidamente serão, de seguida, clarificados cada um destes conceitos.

Deste modo, uma das etapas consiste em planificar, o que pressupõe o conhecimento de todas e de cada criança, sendo fundamental a criação de um ambiente

estimulante à aprendizagem, que promova “uma maior igualdade de oportunidades” (Ministério da Educação, 1997:25). Se possível, dever-se-ão integrar as crianças nesse processo de planificação, havendo portanto uma partilha de conhecimentos que enriquecem e estimulam a aprendizagem. A planificação serve, então, para orientar o trabalho do educador/professor, sendo “a chave para a supressão da maior parte dos problemas de gestão da sala de aula” (Arends, 1999:47), mas também pode servir para o aluno se apropriar e se comprometer com o aprofundamento de determinados conteúdos e/ou com o desenvolvimento de certas competências. Isto significa que, sem uma planificação, o professor e os alunos poderão sentir dificuldades em gerir as aprendizagens que se processam em contexto de aula. É evidente que a planificação não é solução para tudo, nem faz desaparecer todas as dificuldades, mas pode, efetivamente, ajudar na gestão da aula, permitindo, deste modo, “um encadeamento harmonioso de ideias, actividades e interacções” (*ibidem*). Assim sendo, a planificação fornece orientação ao docente, mas não deve ser o seu único suporte no momento de ação. O educador/professor deve estar consciente de que, na própria ação, poderão surgir imprevistos para os quais não estava preparado e, mesmo assim, estar apto a resolvê-los. De facto, faz parte da docência o surgimento de situações inesperadas, situações estas que o professor, no momento de planificação não consegue prever, naturalmente.

Uma das formas que poderá ajudar o educador/professor nos momentos de planificação e ação é a recolha de dados acerca do grupo com o qual vai trabalhar, que poderá passar, por exemplo, pela observação. Assim, poderá ser útil observar o grupo de crianças, atendendo às especificidades de cada uma delas, com o propósito de se proceder à adaptação das estratégias de ensino, conforme as características que ressaltam. Não podemos, no entanto, esquecer que só sabemos se as estratégias estão, realmente, ajustadas quando as aplicamos, porque até lá não passam de intuições. Ora, observar cada criança individualmente e em grupo “para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (Ministério da Educação, 1997:25). Isto significa que possivelmente haverá mais sucesso educativo, se houver o conhecimento das crianças e as estratégias pedagógicas forem ajustadas às suas particularidades.

De facto, quando observamos as crianças, podemos usar a informação produzida para as avaliar. Isto permite-nos “tomar consciência da acção para adequar o processo

educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Ministério da Educação, 1997:27), o que implica obrigatoriamente reflexão. Ao avaliar, o docente tem de procurar atingir credibilidade e não tanto procurar certezas (Serpa, 2010:109). A autora agora referenciada afirma ainda que a

arbitrariedade não pode justificar-se com a tranquilidade de consciência do avaliador, nem a objectividade com a aplicação estrita de regras e normas universais. Estas últimas asseguram a igualdade moral ou a legalidade, mas a intuição, a sagacidade do julgamento ou a consciência moral permitem que a observância da lei não se limite à sua simples aplicação: decide-se pelo que parece melhor, em consciência e em determinada circunstância, depois de se ter atravessado o rigor, a intransigência e a imparcialidade da moral abstracta (*ibidem*).

Dito de outro modo, o procedimento de avaliação é mais do que simplesmente aplicar um conjunto de normas. Trata-se sim de utilizá-las como fundamento moral, conjugando-as com informação contextual, para que sejamos justos e imparciais tanto quanto possível. Nesta linha de pensamento, Serpa (2010:109) afirma ainda que “a avaliação terá de se organizar de modo que a sua fundamentação se alicerce na comunicação e na partilha das apreciações, mais ainda quando adquire visibilidade e repercussão social”.

A comunicação constitui, desta forma, uma etapa igualmente importante no processo educativo, na medida em que é através dela que a avaliação será aferida e partilhada com outros. Isto significa que os progressos apresentados pelos educandos deverão ser partilhados com os encarregados de educação, o que permite, conseqüentemente, enriquecer o conhecimento que o professor possui dos seus educandos, através da troca de informações com aqueles (Ministério da Educação, 1997:27).

A outra etapa refere-se à articulação, querendo isto dizer que o educador deve garantir a integração das crianças na educação pré-escolar, através da comunicação que estabelece com os encarregados de educação. Para além disso, o educador deve “proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte” (*ibidem*:28), transmitindo o conhecimento que tem dos seus educandos ao novo professor. E o mesmo acontece com o professor do 1.º ciclo, que deve ter conhecimento de cada um dos seus alunos, preparando-os para o novo nível de ensino.

Com todas estas etapas estruturadas e executadas, o ambiente escolar torna-se propício a um desenvolvimento integral do aluno. No entanto, o que acabamos de ver aqui não acontece de forma linear, até pelo contrário, as referidas etapas ocorrem de

modo interativo, ou melhor dizendo, entrecruzam-se. Significa isto que, por exemplo, enquanto se está a agir, está-se simultaneamente a observar as crianças e a avaliá-las.

A prática pedagógica em contexto Pré-Escolar

Caracterização do meio

A instituição escolar onde decorreu a minha prática pedagógica em contexto Pré-Escolar denomina-se por Escola EB1/JI de São Pedro e pertence ao núcleo da Escola Básica Integrada Roberto Ivens. Uma vez situada na Rua da Mãe de Deus, freguesia de São Pedro, em Ponta Delgada, esta instituição encontra-se próxima de muitos locais passíveis de serem visitados, beneficiando, por isso, de um conjunto de recursos que poderão favorecer a aprendizagem dos alunos, numa ótica interdisciplinar.

De entre as muitas instituições e outros serviços públicos que prestam apoio social e cultural existentes na área, como por exemplo o quartel dos Bombeiros Voluntários de Ponta Delgada e a Universidade dos Açores, importa aqui destacar quais os que serviram de apoio à minha prática. A Biblioteca Municipal de Ponta Delgada e a Biblioteca Pública e Arquivo Regional de Ponta Delgada foram as duas instituições culturais que, na verdade, serviram o meu propósito de dar a conhecer às crianças o meio envolvente, sabendo que elas desconheciam estas instituições. Para além disto, era minha intenção proporcionar o desenvolvimento de atitudes de segurança na rua e, acima de tudo, tornar os novos conhecimentos mais significativos para as crianças. Isto porque as visitas de estudo constituem uma estratégia de aprofundamento à aprendizagem de conhecimentos e permitem promover a interligação entre teoria e prática, a escola e a realidade. Efetivamente, nós educadores, devemos considerar que o “espaço exterior do estabelecimento de educação pré-escolar é igualmente um espaço educativo. Pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merece a mesma atenção do educador que o espaço interior” (Ministério da Educação, 1997:38-39). Com isto, averiguamos que as visitas de estudo são, então, uma forma de a criança valorizar o meio envolvente em que a escola se insere, proporcionando às crianças novos conhecimentos.

Não nos podemos esquecer que “a organização do ambiente educativo na relação com o meio envolvente constitui o suporte do desenvolvimento curricular” (Ministério

da Educação, 1997:22), significando isto que a interação existente entre a instituição escolar e a riqueza proporcionada pelo meio envolvente é o motor para o desenvolvimento do currículo que, como já vimos anteriormente, tem de ir ao encontro das necessidades de um determinado contexto espaço-temporal.

Para além do que já foi exposto, considero relevante referir que atualmente se assiste à chegada de imigrantes de vários países, como Cabo Verde, Ucrânia e China para trabalharem na construção civil, comércio e restauração, pelo facto de ter sido inserida no grupo uma criança chinesa, a meio do ano letivo. Esta situação veio, na verdade, enriquecer o ambiente que se vivia na sala, sendo a aceitação étnica “facilitadora da igualdade de oportunidades num processo educativo que respeita diferentes maneiras de ser e de saber, para dar sentido à aquisição de novos saberes e culturas” (Ministério da Educação, 1997:54). Esta citação torna claro o enriquecimento produzido através da diferença étnica.

Caracterização da instituição escolar

A escola de S. Pedro é uma instituição escolar pública que abrange dois níveis de ensino, a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Aprofundei a sua estrutura e funcionamento consultando o PEE e PCT, e envolvendo-me nas suas atividades pedagógicas e de lecionação.

A escola possui três edifícios, tendo a minha prática decorrido no Edifício A, tipo Plano dos Centenários, numa das três salas existentes de Pré-Escolar. Importa aqui referir quais os espaços que foram fundamentais à prática. Assim sendo, os espaços interiores foram, naturalmente, a sala de Pré-Escolar onde decorreu a maior parte de toda a ação educativa; o *hall* de acesso ao Bloco B, onde decorreram os momentos de Educação e Expressão Físico-Motora; e a sala de arrumos onde se encontrava o respetivo material; não descurando obviamente as instalações sanitárias, o refeitório, a cozinha, a sala de professores e as circulações (horizontais e verticais). Interessa aqui referir o facto de só o Edifício C possuir um polivalente, sendo esta a razão pela qual a prática da Educação e Expressão Físico-Motora tivesse ocorrido no mencionado *hall*. Na verdade, o espaço não foi limitativo das ações que desenvolvi.

No que se refere ao espaço exterior, havia um campo de jogos de área aberta e livre do edifício escolar, considerada como o ponto de encontro numa situação de emergência, onde algumas crianças brincam durante os intervalos. Para além disso,

existiam espaços verdes para recreio das crianças, parque infantil e ainda circulação para peões em cimento, de acesso e comunicação entre os edifícios escolares e recreio.

Quanto à população escolar, existia, no ano letivo de 2010/2011, um total de quatrocentos e dois alunos matriculados. Este número, no entanto, não é fixo, pois a qualquer momento podem chegar novos alunos ou sair algum. No ensino Pré-Escolar, mais especificamente, existiam seis educadores (sendo dois deles do ensino especial, e outro de apoio educativo e substituições, que prestava apoio a duas crianças do grupo com quem trabalhei); e ainda dez auxiliares de ação educativa. Estes auxiliares eram fundamentais para garantir a segurança, para apoiar as crianças e educadores que precisassem de alguma coisa que se encontrasse fora da sala, e para acompanhar passeios para o exterior da escola, como por exemplo, quando toda a comunidade educativa participou no curso carnavalesco. Este número de auxiliares de ação educativa era, porém, reduzido, na medida em que cada auxiliar ficava responsável por, aproximadamente, quarenta alunos, quando, no pré-escolar, por exemplo, deveria ficar responsável por apenas um grupo de dez crianças (Rocha, Couceiro e Madeira, 1996:20) e haver também “empregadas auxiliares, de acordo com a dimensão do estabelecimento e número de horas de funcionamento” (*ibidem*).

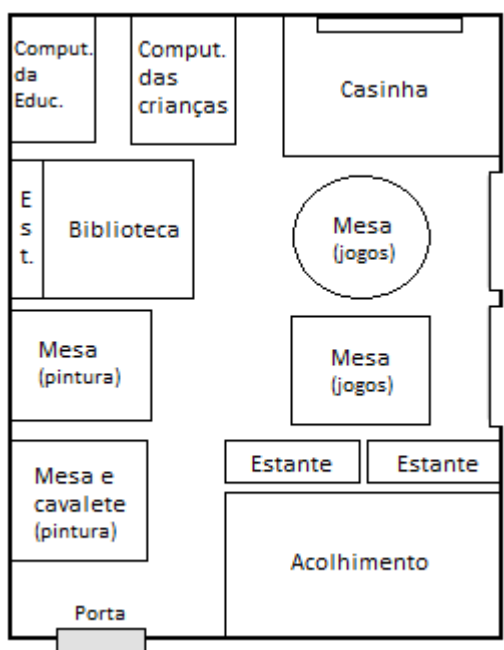
Atentando ao Plano Anual de Atividades (PAA), o tema proposto para o ano letivo em questão (2010/2011) era “*Conhecer o passado, viver o presente e construir o futuro – educação para a cidadania*”, pelo que tive a preocupação de desenvolver toda a minha ação em conformidade com este, proporcionando às crianças conhecimento do património cultural e sua valorização.

Caracterização da sala e suas rotinas

A sala de Jardim de Infância funcionava na antiga biblioteca da escola, no rés-do-chão do edifício. Anteriormente a sala funcionava no primeiro andar do edifício em sistema rotativo entre educadoras, isto é, sempre que estas tivessem alunos de quatro anos tinham que se deslocar para o rés-do-chão. Para evitar estas mudanças anuais de sala e para que uma turma do 4º ano de escolaridade que funcionava na Escola Básica Roberto Ivens pudesse retornar à escola, o conselho de núcleo do ano transato deliberou a abolição da biblioteca em prol da sala dos quatro anos do Jardim de Infância e o retorno da turma do 1.º Ciclo a funcionar na sala do 1.º andar.

O espaço estava dividido em seis áreas de atividade que possibilitavam a simulação de situações reais com as quais as crianças se deparam no seu quotidiano, facultando-lhes alguma autonomia, na medida em que sabiam onde tinham de se dirigir quando necessitassem de algum material. As áreas eram então as seguintes: acolhimento, casinha, biblioteca, plástica e pintura, jogos de mesa e computadores, tal como podemos ver na seguinte figura.

Figura 1 - Planta da sala



Deste modo, ao entrarmos na sala, à nossa direita, encontrava-se o cantinho do acolhimento. Este era constituído por um tapete, onde as crianças se juntavam no início de cada sessão, após o intervalo e depois da hora de almoço. Era no cantinho do acolhimento que as crianças faziam atividades em grande grupo, como cantar e ouvir uma história todos os dias após o almoço. As atividades que decorriam nesta área permitiam, assim, o desenvolvimento da expressão musical e o exercício de competências sociais no decorrer das conversas, bem como da linguagem oral, na medida em que as crianças interagiam com a educadora e com os seus colegas, quando contavam o seu fim-de-semana e ouviam ou, porventura, contavam histórias. Esta área permitia também trabalhar o domínio da matemática quando se contavam quantas crianças havia na sala e quantas faltavam, ou quando se marcava no calendário em que dia nos encontrávamos.

Havia também a zona das mesas, constituída por quatro mesas onde as crianças podiam trabalhar, sendo nesta área que elas desenvolviam grande parte das atividades em pequenos grupos, como por exemplo a pintura, recorte, colagens, desenhos, plasticina, e onde brincavam com jogos de mesa, guardados em estantes.

Na área da biblioteca estavam duas cadeiras e uma estante com livros. Aqui, as crianças podiam folhear os livros, contando e ouvindo histórias entre si, o que lhes permitia terem contacto com o código escrito, despertando, por conseguinte, curiosidade de como se escrevem as palavras.

O cantinho da casinha constava de vários armários, um espelho, peças de vestuário, uma mesa com quatro cadeiras, uma tábua de passar a ferro, bonecas e material de cozinha, como talheres e panelas. Aqui, as crianças brincavam ao faz de conta, reproduzindo aquilo que vivenciavam no seu dia-a-dia, representando diversos papéis sociais, hábitos e costumes com que estavam familiarizadas.

Por fim, havia um computador da Educadora e outro disponível para as crianças. Nele, através de jogos, as crianças podiam desenvolver o raciocínio matemático, entre outros aspetos. Infelizmente, este computador esteve avariado durante o tempo de estágio.

Além do referido, a sala tinha expostos os desenhos elaborados pelas crianças relativamente aos temas trabalhados ou até mesmo desenhos livres, que eram atualizados, pelo menos, todas as semanas. Na área da biblioteca estavam os desenhos/história de cada dia da semana. A sala não tinha nenhum espaço específico para brincar com os legos, mas as crianças normalmente faziam-no no tapete. Importante será também referir o facto de cada área ter um número estipulado de crianças, para que as brincadeiras fossem funcionais e melhor estimulassem o desenvolvimento integral da criança.

Abordando agora as rotinas de forma mais específica, estas podem ser divididas pelos vários momentos do dia.

Efetivamente é fundamental criar rotinas para que a criança se sinta minimamente segura no contexto em que está inserida. Assim, a criança sabe o que se vai passar a seguir, o que a faz sentir-se tranquila (Cordeiro, 2009:286). Isto, por conseguinte, proporciona confiança à criança e permite-lhe ser progressivamente autónoma. Por esta razão, e como defende Cordeiro, sempre que possível deve-se adotar uma rotina diária (que pode e deve ser quebrada de vez em quando).

O dia começava, então, com o acolhimento no tapete, em que os alunos marcavam as presenças, verificavam como estava o tempo, marcavam no calendário o dia em que se encontravam e cantavam a música do “Bom dia”. Às segundas-feiras, as crianças relatavam o que se passara no seu fim-de-semana e, de seguida, faziam o seu registo, normalmente através de desenhos. Depois, identificavam-nos, escrevendo os seus nomes, quase sempre a partir dos cartões com os respetivos nomes. Estes desenhos eram depois legendados por mim na sequência das descrições das crianças, com o intuito de posteriormente verificar, ou não, evoluções. Seguidamente, fazia-se a introdução de uma nova temática e as crianças desenvolviam atividades relativas à temática em questão. A interrupção para intervalo ocorria entre as 10h30m e as 11 horas.

Após o intervalo, as crianças voltavam à sala e continuavam as atividades que tinham iniciado. À medida que iam terminando, dedicavam-se a atividades livres em cada um dos cantinhos da sala até à hora do almoço. Antes de saírem para o almoço, as crianças das outras salas do pré-escolar, que iam almoçar a casa, vinham para a nossa sala e todos faziam jogos no tapete, orientados por mim. Alguns eram jogos sensoriais (“jogo da saquinha” e “jogo do anel”) e outros de memorização (“jogo da peça escondida” e “jogo das cores”); de escuta (“jogo do cão” e “vamos escutar o silêncio”); e rítmicos (“chocolate moreninha” e “Chefe manda”).

As crianças iam almoçar às 12h30m e regressavam às 13h30m, fazendo novamente o acolhimento no tapete. Era a hora do conto, ou seja, era contada uma história às crianças e, posteriormente, era estabelecida uma conversa com elas sobre aquilo que ouviam, relacionando-a com as suas vivências.

Após isto, o “chefe”, nomeado diariamente por ordem alfabética e, simultaneamente, pelo seu bom comportamento, chamava cada um dos colegas e, conforme o estipulado, escolhiam diferentes áreas de atividade. Porém, acontecia, por vezes, ser selecionada uma criança mal comportada para chefe, com o propósito de a tornar mais responsável, o que, em algumas situações, resultava.

Entre as 14h45m e as 15h00m, as crianças arrumavam o material com que estivessem a brincar e preenchiam o quado do comportamento. Depois, preparavam-se para deixar a escola: iam à casa de banho, recolhiam as lancheiras, vestiam os casacos e às 15h00m saíam.

Caracterização do grupo de crianças

O grupo era inicialmente composto por vinte crianças, treze raparigas e sete rapazes, com quatro anos de idade. Contudo, uma das crianças, por motivo de doença ficou impossibilitada de comparecer na escola até ao final do ano letivo. Uma outra criança só compareceu no início do ano letivo e muito raramente aparecia, pelo que não me foi possível recolher dados sobre ela, ficando o grupo reduzido a dezoito crianças. No entanto, a meio do ano letivo, mais especificamente no 2.º período (aquando da minha intervenção), foi comunicada à educadora a chegada de uma criança de nacionalidade estrangeira, nomeadamente chinesa, como já referido anteriormente. Esta criança não comunicava em português, pelo que foi precisa uma atenção especial à sua integração no grupo.

Todas estas crianças estavam matriculadas pela primeira vez no Jardim de Infância e apresentavam grande motivação por experimentar coisas novas e vivenciarem situações diferentes.

Irei agora apresentar o grupo de crianças no geral, por grupos, tendo em conta características comuns, e ainda especificidades de algumas crianças.

Assim sendo, a nível do comportamento e aquisição de regras, todas as crianças eram respeitadoras, demonstrando interesse e preocupação no seu bom comportamento. Isto verificava-se aquando do preenchimento do quadro de comportamento com uma bolinha verde, amarela ou vermelha, conforme o seu comportamento dentro da sala e no recreio. Para além disso, estas crianças sabiam interagir com os outros e aceitavam as suas diferenças, tendo-se averiguado isto no momento em que receberam o colega de nacionalidade chinesa.

Referindo-me agora aos grupos, um deles era constituído por doze crianças (B, C, D, E, H, J, K, M, N, O, P, Q) que mostravam autonomia, visto arrumarem os materiais, escolherem jogos e brincadeiras e revelarem muito interesse por novas aprendizagens. Ao nível da matemática, todas estas crianças conseguiam contar pelo menos até 20, juntar partes de uma figura para fazer um todo, memorizar uma sequência e reconhecer as noções de maior/menor, aberto/fechado. No que concerne ao conhecimento do mundo, conheciam os diferentes espaços da escola, sala e suas funções, conheciam todas as rotinas diárias, tinham consciência das diferentes condições atmosféricas, utilizavam símbolos representativos do tempo que fazia, distinguiam manhã de tarde e nomeavam os dias da semana, bem como os elementos do seu núcleo familiar. Quanto à

expressão musical, identificavam e imitavam sons do meio ambiente, acompanhavam espontaneamente canções com gestos e respeitavam o silêncio. No que se refere à expressão dramática, brincavam ao faz de conta, representando situações vividas ou imaginadas, usavam adereços para caracterizar as personagens e inventavam histórias. Relativamente à expressão plástica, exploravam e manipulavam diferentes materiais, identificavam as cores primárias, utilizavam e combinavam diferentes cores, coloriam em espaços limitados, expressavam as suas vivências através do desenho e utilizavam o lápis e o pincel de forma adequada. Em relação à expressão motora, estas crianças conseguiam correr e saltar em comprimento, a pés juntos e ao pé-coxinho, controlando, assim, voluntariamente os seus movimentos. Para além disso, estas crianças abordavam a escrita, fazendo tentativas de escrita, identificando e copiando o seu nome e diferenciando a língua materna de outras. Facilmente comunicavam oralmente demonstrando gosto ao falarem de si e das suas vivências, à exceção da criança C, que não falava espontaneamente das suas experiências, a não ser que lhe fosse pedido. Quando o fazia, era de certa forma inibida. A criança M, por sua vez, embora gostasse de falar das suas vivências, apresentava um discurso com algumas lacunas, como por exemplo trocava algumas letras, dizendo “tó” em vez de “só”.

Outro grupo era constituído pelas crianças A, F, G e L, que revelavam dificuldades na abordagem à escrita (tentativas de escrita e contorno de figuras). Estas crianças faziam os trabalhos pedidos com alguma ajuda, quer dos colegas, quer da educadora, não revelavam muita autonomia no decorrer das rotinas diárias e demonstravam alguma dificuldade em nomear as cores primárias. No entanto, este grupo mostrava capacidade de comunicação e cumpria as regras pré-estabelecidas para a sala.

Por último, as I e S recebiam apoio educativo duas vezes por semana, às segundas e terças-feiras, pelo facto de revelarem pouca ou nenhuma autonomia na realização de atividades da rotina diária ou até mesmo nas orientadas. Para além disso, mostravam dificuldade de raciocínio, memorização e apresentavam um défice de atenção e persistência. Apresentavam igualmente dificuldade em comunicar oralmente, falando pouco de si e das suas vivências, e não conseguindo recontar uma história com sequência lógica sem o apoio da educadora. Ao nível interpessoal, as crianças I e S mantinham pouca relação com os outros e participavam pouco nas conversas do grupo, só fazendo-o quando solicitadas para tal. No domínio da matemática não conseguiam contar até 10 sem auxílio. Quanto à expressão plástica, eram capazes de explorar e

manipular os diferentes materiais, utilizar e combinar diferentes cores e expressar as suas vivências através do desenho. No que diz respeito à expressão motora, corriam, saltavam e controlavam voluntariamente os seus movimentos. Importante será ainda referir que estas crianças gostavam, especialmente, de fazer puzzles, brincar com os legos e moldar a plasticina.

Atendendo agora às especificidades de algumas crianças, somente a E, a J e a O eram capazes de escrever o seu nome sem ser preciso copiá-lo. Para além disso, estas crianças e a G, a K, a L e a N revelavam gosto pelos livros, o que se constatava pela escolha prioritária deste cantinho a maioria das vezes. As crianças I e K demonstravam maior dificuldade em recortar relativamente às restantes crianças. A criança S, particularmente, evidenciava muitas dificuldades ao nível da linguagem, pelo que muitas vezes não era entendida pelos seus colegas, nem tampouco por mim ou pela educadora.

O conjunto de informações aqui apresentadas resultou de uma análise feita ao PCT e dos momentos de observação, anteriores à intervenção dos estagiários, permitindo uma melhor adequação das estratégias de ação às características das crianças. Estas informações foram, no entanto, sendo complementadas com as observações no decorrer da prática.

Trabalho desenvolvido com o grupo do pré-escolar

Apresentada a caracterização do meio, da escola, da sala e suas rotinas, e do grupo de crianças, tendo como suporte o PEE e o PCT, e tendo por base as observações realizadas em contexto pré-escolar, passo agora a apresentar, no quadro-síntese que se segue, as competências em jogo nas minhas intervenções.

Este quadro foi então construído com base num diário de aula por mim concretizado, como forma de expressar os meus pensamentos e sentimentos em relação ao que aconteceu e/ou poderia vir a acontecer no decorrer da minha ação, refletindo aspetos que de outra forma poderiam passar despercebidos.

Quadro n.º 1 – Competências trabalhadas ao longo da minha prática pedagógica em contexto Pré-Escolar

Dimensão	Competências	Intervenções				
		1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a
Convivência e respeito pelo meio	Participar na vida de grupo cumprindo regras elaboradas e negociadas entre todos	x	x	x	x	x
	Conhecer o meio local numa atitude de mudança			x	x	
	Desenvolver a consciência ecológica e preservação do meio ambiente	x				x
Lógico/ Comunicacional	Desenvolver o pensamento lógico-matemático a partir das vivências do dia a dia	x	x	x	x	x
	Desenvolver a expressão oral e escrita	x	x	x	x	x
	Desenvolver a compreensão oral e escrita	x	x	x	x	x
Artístico/ Intrapessoal	Explorar ritmos e sons para desenvolver a sensibilidade estética no domínio musical	x	x	x	x	x
	Aprofundar a descoberta de si próprio através da vivência de vários jogos em situações de comunicação verbal e não verbal	x	x	x	x	x
	Construir a autonomia na rotina diária	x	x	x	x	x
Psicomotora	Desenvolver a motricidade global pela exploração do corpo na sua relação com o espaço e objetos			x		x
	Desenvolver a motricidade fina pela exploração do corpo na sua relação com o espaço e objetos	x	x	x	x	

Legenda:

x – competências desenvolvidas nas intervenções assinaladas

x – competências que serão enfatizadas ao longo da análise do quadro

Antes de mais, considero importante deixar claro que cada uma das intervenções aqui patentes refere-se a dois dias, mais especificamente às segundas e terças-feiras, entre as 9h00m e as 15h00m.

No presente quadro, podemos ver que ao longo da minha prática pedagógica foram trabalhadas competências em quatro grandes dimensões, nomeadamente a dimensão da convivência e respeito pelo meio; dimensão lógico/comunicacional; artístico/intrapessoal; e psicomotora.

Como nos é possível constatar, em todas as dimensões, à exceção da psicomotora, houve competências desenvolvidas de forma regular, ou seja, em todas as intervenções, destacando as dimensões lógico/comunicacional e artístico/intrapessoal por as contemplar na íntegra. Era, de facto, minha intenção primordial proporcionar o desenvolvimento da linguagem oral nestas crianças, uma vez que este tinha sido o problema identificado neste grupo desde as primeiras observações. Para além disso, é natural que se trabalhem competências artísticas e intrapessoais com crianças desta

idade, visto que, através das expressões, as crianças tomam consciência de si próprias, em interação com os outros, o que conseqüentemente lhes proporciona conhecimento acerca daqueles que as rodeiam.

Deste modo, no respeitante à dimensão logico/comunicacional, foi sempre salientada a expressão e compreensão tanto oral como escrita, embora tenha sido atribuída especial atenção à oralidade. Como podemos ler nas Orientações Curriculares a “aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objectivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao educador criar as condições para que as crianças aprendam” (Ministério da Educação, 1997:66). Efetivamente, e como já vimos anteriormente, cabe à escola, e especialmente ao educador, proporcionar momentos em que se valorize a linguagem oral, propondo atividades estimulantes nesse sentido. A linguagem escrita deve, igualmente, ser estimulada, visto ser esta idade muito propícia a novas aprendizagens, pelo que a “atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito. Neste sentido, as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas” (*ibidem*:69). É natural que isto aconteça nas primeiras vezes. Mas se a criança for incentivada a fazê-lo, irá gradualmente melhorando e alcançando uma aproximação ao código escrito.

Para além disso, mas referindo-nos ainda à dimensão logico/comunicacional, foi também promovido regularmente o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático a partir de diversas atividades, como por exemplo, a exploração das vivências do dia-a-dia relatadas no momento do acolhimento.

Relativamente à dimensão artístico/intrapessoal, também foram sempre desenvolvidas as competências que lhes estão associadas, como já referi. Assim, uma das competências apontadas consiste em explorar ritmos e sons para desenvolver a sensibilidade estética no domínio musical. Isto porque “a criança produz e explora espontaneamente” sons e ritmos que domina progressivamente se trabalhados no âmbito da expressão musical (Ministério da Educação, 1997:63). O domínio musical permite, além disso, enriquecer a linguagem, na medida em que se atribui sentido ao que se diz. Na verdade, cantar “é uma actividade habitual na educação pré-escolar” (*ibidem*:64), devendo por esta razão tirar-se proveito dela em prol desse fim. Outra competência indicada nessa dimensão foi aprofundar a descoberta de si próprio através da vivência de vários jogos em situações de comunicação verbal e não-verbal. É certo que, em interação com outras crianças, “os diferentes parceiros tomam consciência das suas

reações, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não verbal” (Ministério da Educação, 1997:59). Dito de outro modo, as crianças mentalizam-se de que exercem influência sobre os seus pares e fazem-no estabelecendo comunicação. Há ainda outra competência, referida nesta dimensão, relacionada com a construção da autonomia na rotina diária. Esta rotina ajuda, então, as crianças a desenvolver a sua autonomia, na medida em que se sentem seguras a tomar as suas próprias decisões. Por exemplo, se as crianças chegam à sala depois do intervalo e faz parte da rotina escolherem os cantinhos que querem explorar, fazem-no sem qualquer necessidade de o educador o indicar. Com isto, “a rotina diária proporciona às crianças muitas oportunidades para seguir e expandir os seus próprios interesses” (Hohmann e Weikart, 2003:227). No caso desta rotina, em princípio, a primeira escolha da criança será aquela em que ela se sente mais à vontade. Porém, o educador está presente e atento para que não aconteça as mesmas crianças estarem sempre no mesmo cantinho, não desenvolvendo competências específicas proporcionadas por outros cantinhos.

Claro que não nos podemos esquecer das competências ligadas às outras dimensões também tratadas ao longo do processo de estágio. Desta forma, temos a dimensão psicomotora que abrange a motricidade fina e global pela exploração do corpo na sua relação com o espaço e os objetos. Tendo em conta “o desenvolvimento motor de cada criança, a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo” (Ministério da Educação, 1997:58), dado que nem sempre as crianças têm estas oportunidades em contexto extraescolar. Ainda que, normalmente, as crianças já agarrem em objetos, nem sempre têm a possibilidade de contactar com eles, como por exemplo tesouras, lápis, e outros objetos que requerem uma certa habilidade na sua manipulação, a não ser na escola, ou, se têm essa possibilidade, poderão não ser suficientemente estimulados. No respeitante à motricidade global, as crianças geralmente quando chegam à idade pré-escolar já andam sem qualquer problema, correm e saltam. Neste caso, o papel da escola é o de aprimorar estes movimentos.

Por fim, quanto à dimensão relacionada com a convivência e respeito pelo meio, podemos verificar que em todas as intervenções houve a preocupação de proporcionar às crianças a participação na vida de grupo cumprindo regras elaboradas e negociadas entre todos. Um exemplo disto foi as regras estabelecidas para o cantinho da leitura, tendo grande parte das regras sido sugerida pelas próprias crianças, e outras por mim,

com as quais as crianças concordaram. Constatou também preocupação da minha lecionação o conhecimento do meio local e ainda o desenvolvimento da consciência ecológica e preservação do meio ambiente. No entanto, vemos que estas constituíram preocupações menores, tendo sido tratadas em apenas duas intervenções.

Estou consciente do que fui capaz de concretizar, pelo que sempre tive a convicção de que não conseguiria proporcionar o desenvolvimento de todas as competências em todas as intervenções. Volta-se a fazer notar que cada intervenção foi apenas composta por dois dias, o que dificultava um acompanhamento mais incisivo da evolução das crianças em relação às competências trabalhadas, mas não foi impedimento para que fossem realmente postas em prática.

Atividade prática em contexto Pré-Escolar

Será agora apresentada a atividade que possibilitou o desenvolvimento das competências que foram destacadas no quadro, que remetem ao desenvolvimento das competências linguísticas, mais propriamente a expressão e compreensão oral. Para além disso, serão salientados aspetos da estrutura sintática do discurso das crianças, um dos principais objetivos a tratar no âmbito do tema de aprofundamento deste relatório.

Desenvolvimento da expressão oral

No dia 16 de Maio de 2011, as crianças chegaram à sala por volta das 9h00m, como era habitual. Depois do momento do acolhimento rotineiro, que durava cerca de vinte minutos, foram convidadas a partilhar comigo e com os colegas o que tinham feito no seu fim-de-semana. Este momento, na verdade, fazia também parte da rotina às segundas-feiras, pelo que desta vez não foi diferente.

Assim sendo, após esses vinte minutos de acolhimento, as crianças já sabiam que iam falar sobre o seu fim-de-semana, pelo que lhes informei de que iam ser gravados enquanto faziam o relato. Uma vez que lhes dei essa informação, tendo-me aproximado do grupo com o gravador, ficaram todas envergonhadas e ninguém se ofereceu para ser a primeira a falar. Decidi, então, no meio do círculo criado por elas no tapete, sentar-me e falar do meu fim-de-semana. Depois disso, as crianças ficaram mais desinibidas e voluntariaram-se para falar, pelo que participaram de forma aleatória. Com a gravação

pretendia focar a minha atenção na qualidade da estrutura sintática do discurso destas crianças, como já foi mencionado.

Considero importante recordar que a sintaxe refere-se à “parte do conhecimento linguístico que diz respeito à estrutura das frases” (Fromkin e Rodman, 1993:217). Obviamente, não basta formar um conjunto de palavras e verbalizá-lo. É preciso que esse conjunto de palavras faça sentido. Se o seguinte enunciado for pronunciado “O João comeu a maçã”, isto não significa o mesmo que “A maçã comeu o João”, naturalmente. E todos sabemos que o seguinte conjunto de palavras: “O comeu João maçã a”, apesar de conter todos os vocábulos da primeira sequência de palavras, não constitui uma frase. Realmente, “as frases não são formadas apenas por palavras e morfemas juntos ao acaso mas obedecem a padrões específicos que são ditados pelas regras sintáticas da língua” (*ibidem*:219). E as crianças apercebem-se disso desde muito cedo. Elas sabem quando é que uma frase é gramaticalmente correta, ou não, ainda que até então nunca a tenham ouvido. Segundo Fromkin e Rodman (1993:220), esta capacidade que nós possuímos relativamente às regras sintáticas corresponde a um “conhecimento inconsciente”.

Dos dados recolhidos (cf. Anexo 1), observei que as crianças não apresentavam grandes problemas ao nível sintático. Quase todas as crianças do grupo, à exceção da criança S (como já foi supramencionado), conseguiam elaborar frases com a estrutura **Sujeito Verbo Objeto (SVO)**, como podemos verificar pelos seguintes exemplos, decorrentes da conversa sobre o fim-de-semana:

Criança Q (4 anos, 10 meses): “Ê brinque e fui pá cama.”

Criança G (5 anos, 5 meses): “Desenhê, fui cmê e dpous fui pá cama.”

Criança C (4 anos, 8 meses): “Brinquê c’os bincades, fui jogá à bola, binquê co Cristiano, vá pá cama e dpous fui comê.”

Criança K (5 anos, 1 mês): “Fui pa caja da minha avó e quando cheguê a caja fui brincá. E fui desenhá.”

Criança J (4 anos, 9 meses): “Brinquê c’o mê cã que chama-se Joana e má nada.”

Antes de mais, pretendo clarificar o facto de as frases proferidas pelas crianças terem sido transcritas tal qual foram pronunciadas, com o intuito de analisar também, ainda que de forma supérflua, a sua fonologia.

Reportando-nos primeiramente à sintaxe, quanto à coordenação/subordinação e estrutura SVO, um olhar mais atento aos enunciados aqui apresentados permite-nos verificar que há realmente algumas diferenças na expressão oral de cada uma destas

crianças. Por um lado, a coordenação é o que nos permite ligar duas orações independentes através de uma conjunção ou locução, tornando duas frases simples numa só frase complexa (Estrela, Soares e Leitão, 2008). Por outro lado, a subordinação é o processo de articulação entre duas orações que torna uma delas dependente da outra, havendo conseqüentemente uma oração principal e uma dependente (*ibidem*).

Deste modo, constatamos que, no primeiro caso (criança Q), a frase pronunciada é composta por duas orações coordenadas, ligadas por uma conjunção coordenativa copulativa: “e”. No segundo caso (criança G), já se assiste a uma sequência de três ações, estando as duas primeiras unidas por coordenação assindética (ou seja, desprovida de conector): “Desenhê, fui cmê”. A terceira oração é também coordenada, mas desta vez sindética copulativa, apresentando assim a conjunção copulativa: “e”. No entanto, vem acompanhada de um advérbio de tempo “depois”: “e dpous fui pá cama”. A criança C, por sua vez, elabora um discurso mais longo, mas não mais complexo. Faz uma enumeração de ações, utilizando a conjunção copulativa “e”, como seria de esperar, antes do último elemento enumerado. No entanto, as três primeiras orações são seguidas de uma frase que parece imperativa “vá pá cama”, quando acredito que a criança queria transmitir “fui para a cama”. Neste caso, a criança passou inesperadamente de um discurso elaborado na primeira pessoa para um discurso na segunda pessoa, o que poderá demonstrar desconhecimento em relação à elaboração de um discurso consistente na mesma pessoa (nesse caso a primeira do singular) ou dificuldades no uso dos tempos verbais. Porém, volta novamente à primeira pessoa através de uma conjunção coordenativa copulativa, acompanhada de um advérbio de tempo, constatando-se, mais uma vez, “e depois”.

Efetivamente, como vimos nos resultados apresentados de um estudo referente à linguagem oral (Pinto, 1994) averiguou-se que os conectores mais utilizados por crianças com aproximadamente 6 anos eram “e” e “e depois”, como podemos também constatar, pelos exemplos descritos, nas crianças com 4 e 5 anos.

A criança K, comparativamente às outras, já elabora um discurso mais complexo, fazendo uso tanto da coordenação, como vimos até agora, como da subordinação. Assim sendo, esta criança uniu as duas orações através de uma conjunção coordenativa copulativa “e”, intercalando uma oração subordinada temporal através da utilização de uma conjunção subordinativa temporal, “quando”: “Fui pa caja da minha avó e, quando cheguê a caja, fui brincá”. Depois desta oração, utilizou novamente a conjunção copulativa para completar o pensamento: “E fui desenhá.”. Contrariamente à criança C,

esta criança revelava coerência nos tempos verbais, referindo-se ao fim-de-semana pelo uso constante do pretérito perfeito.

Por último, a criança J também revelava uma estrutura mais complexa. Para além de ter afirmado que tinha brincado com o cão, a criança nomeou-o através da utilização de uma oração subordinada adjetiva relativa com antecedente restritiva “que” (isto de acordo com a nova Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário). Esta criança mostrava, desta forma, algum progresso relativamente aos seus colegas. Neste sentido, Sim-Sim, Silva e Nunes (2008:21) afirmam que aos “três anos, a estrutura básica da frase está adquirida e, por volta dos cinco, seis anos, a criança atingiu um estado significativo de conhecimento sintáctico que lhe permite compreender e produzir frases simples e frases complexas” salvo algumas exceções. Através dos exemplos aqui apresentados vemos que, na verdade, as crianças são capazes de, já com quatro anos, produzir um discurso minimamente complexo. Só há uma criança, nomeadamente a criança S, que produz um discurso impercetível. Nem a educadora nem muitas vezes os colegas são capazes de entender o que pretende transmitir. No entanto, a maioria das vezes são os colegas que passam a mensagem entre a criança e o adulto.

Uma vez que tornar-se-ia muito extenso apresentar todos os casos, será seguidamente apresentada uma tabela com as características que as crianças apresentaram nos discursos que foram avaliados, designadamente a formação SVO, coordenação e subordinação. Tem de se ter em conta o facto de terem sido avaliados, de forma rigorosa e documentada, apenas em grande grupo, o que pode influenciar o discurso umas das outras, e em dois momentos, nomeadamente o relato do que as crianças fizeram no sem fim-de-semana (cf. Anexo 1) e o que mais gostaram da visita de estudo à Biblioteca Pública e Arquivo Regional de Ponta Delgada (cf. Anexo 2). Julgo que também teria sido interessante e útil avaliá-las individualmente, mas isso, infelizmente, não aconteceu.

Quadro n.º 2 – Capacidades que as crianças do grupo do pré-escolar apresentam quanto a aspetos da sintaxe.

Crianças Sintaxe	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
SVO	—	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	○	—
Coordenação	—	✓	✓	✓	✓	✓	▲	▲	—	✓	▲	✓	✓	✓	✓	✓	✓	▲	○	—
Subordinação	—	○	○	○	○	○	○	○	—	✓	✓	○	○	○	○	○	○	○	○	—

Legenda:

- ✓ A criança apresenta esta característica nos discursos considerados
- A criança não apresenta esta característica em nenhum dos discursos considerados
- A criança não foi avaliada por não se encontrar presente nestes momentos
- ▲ A criança foi avaliada como apresentando esta característica em apenas um dos momentos considerados

No presente quadro podemos verificar que a criança A não foi avaliada, tendo sido esta a criança assinalada como a que raramente vinha à escola. A criança T, estrangeira, não foi igualmente avaliada, por já não se encontrar a frequentar a escola. Em relação à criança S que não demonstrava as características mencionadas em nenhum dos discursos considerados, tenho a referir que apresentava um discurso impercetível. É verdade que, normalmente, a “partir dos dois anos, aumenta o número de palavras por frase e sedimentam-se as regras sintáticas e morfológicas básicas da língua em que se vive e convive” (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008:20). Mas, como aqui vemos, há exceções à regra. A criança S, para além de não ter presentes as regras sintáticas, não produz enunciados inteligíveis, o que é preocupante para uma criança com 4 anos. Para auxiliá-la neste sentido, mostrávamos-lhe imagens para que dissesse do que se tratava, dizíamos-lhe palavras para que as repetisse, e ainda incitávamo-la a ir para o cantinho da leitura, onde podia ouvir histórias em suporte áudio.

Verificamos assim que, à exceção destas três crianças, e também da criança I, que não se encontrava presente nestes momentos, todas as outras fazem uso da coordenação, utilizando principalmente a conjunção coordenativa copulativa “e”, muitas vezes acompanhada do advérbio temporal “depois”.

Já no que se refere à subordinação, é-nos possível averiguar que a maioria não faz uso dela (pelo menos nos momentos em análise). É relevante, porém, fazer alusão aos enunciados em que surge a subordinação. Um deles já foi relatado, incluindo uma oração subordinada temporal, pronunciada pela criança K. Esta criança utilizou também a subordinação noutra caso, dizendo que tinha gostado dos livros e dos jogos “que tava no chã”. Apesar de ter utilizado uma oração subordinada adjetiva relativa com

anterior restritiva, não fez a concordância no número, ou seja, enquanto o sujeito se encontra no plural, o verbo encontra-se no singular.

A avaliação decorrente destas atividades, figurada em grades de observação (cf. anexo 3), mostra que, efetivamente, todas as crianças produzem um vocabulário perceptível, à exceção da criança S, e quais as crianças que falam acerca de si próprias. Se atentarmos no comentário à grade, vemos que houve evolução de algumas crianças relativamente a este ponto, pelo possível facto de mostrarem preocupação por estarem a ser gravadas.

Para além do supradito, considero pertinente aludir alguns aspetos fonéticos que ressaltam dos enunciados das crianças que, apesar de não terem sido particularmente considerados nos momentos de observação, e portanto ausentes nos indicadores de aprendizagem, serão agora alvo da nossa atenção, tendo em conta o discurso das crianças nos dois momentos referidos. Serão então apreciados dois aspetos, nomeadamente os encontros consonantais e os dígrafos. Serão igualmente expostos alguns casos que não constam no seguinte quadro por serem casos singulares no grupo de crianças.

Atentemos assim à seguinte tabela que nos mostra de forma explícita quais os sons da fala mais recorrentes nos enunciados dos educandos, e quais os sons que constam obstáculo para alguns deles.

Quadro n.º 3 – Sons que as crianças reproduzem nos seus discursos

Crianças Fonética		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
Encontros consonantais	<i>br</i>		✓	✓	✓	✓					✓	✓	✓	×	✓	✓	✓	✓		×	
	<i>ls</i>												✓								×
	<i>cr</i>			✓																	×
	<i>vr</i>		✓			✓	✓		✓		✓	✓	✓	×	✓						×
	<i>st</i>		✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓		✓		✓	✓		✓	✓	✓	×
	<i>lm</i>			✓	✓	✓	✓		✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	×
	<i>tr</i>								✓												×
Dígrafos	<i>rr</i>				✓								✓								×
	<i>ss</i>								✓				✓			#					×
	<i>nh</i>		✓		✓	✓		✓			✓	✓	✓		✓	✓	✓				×
	<i>lh</i>			✓																	×
	<i>ch</i>										✓	✓									×
	<i>qu</i>		✓	✓	✓	✓					✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		×
	<i>gu</i>						✓					✓		#			✓				×
<i>an</i>				✓																×	

Legenda:

- ✓ Som corretamente pronunciado nos dois momentos
- × Som corretamente pronunciado em apenas um momento
- # Uso do som em situações inapropriadas
- Omissão do som nestes momentos
- A criança não foi avaliada

Antes de mais, julgo pertinente esclarecer os conceitos aqui abordados. Assim sendo, define-se encontro consonantal como o “agrupamento de consoantes num vocábulo” (Cunha e Cintra, 2005:51), como por exemplo *br*, em *brincar*. Os dígrafos, por sua vez, referem-se aos “grupos de letras que simbolizam apenas um som” (*ibidem*:53), como é o caso de *rr* e *ss* em *carrro* e *passrear*, respetivamente, e ainda em casos mais dissimulados como *an* em *manta*.

Como podemos ver no quadro acima exposto, muitas crianças, ao descreverem o seu fim-de-semana, utilizaram o verbo *brincar*, tendo feito uso do encontro consonantal *br*. A criança M, embora tenha usado o vocábulo, não o emitiu corretamente, ocultando sempre o *r*, como podemos aqui constatar: “Bincá à bola e comi e depous fui pá cama, binquê co mê binquêdo”. Utilizo aqui a expressão “não o emitiu corretamente”, pelo facto de este ser um som do qual as outras crianças do grupo com a mesma idade já se terem apropriado, à exceção, mais uma vez, da criança S. Tenho a apontar, ainda em relação à criança M, que, a partir dos discursos registados, esta não pronunciava o som

sibilante *s*, substituindo-o, neste caso concreto, por *t*: “e fou tó”. Mas não só, acontecendo também em outras palavras como: “tê” em vez de “sei”, e “tumo” em vez de “sumo”. A criança K fazia também confusão com alguns sons, mas só pontualmente, nomeadamente com o som *z*. Por um lado, pronunciava-o corretamente na palavra *desenhar*. Por outro lado, na palavra *casa*, substituía o som *z* pelo som *j*: “Fui pa *caja* da minh’avó e, quando cheguê a *caja*, fui brincá. E fui *desenhá*.”. Podemos ainda constatar no quadro que, em relação à criança M, esta não pronuncia o encontro consonantal *vr*, mas neste caso não oculta o *r* (como se verificou anteriormente), coloca é uma vogal entre estas duas consoantes, designadamente a vogal *o*, na palavra *livro*. Deste modo, vemos “dos jogues e... do *livoro*, do filme e do tapete”. Ainda neste enunciado há outro elemento que nos chama a atenção. É o facto de a criança pronunciar “*jogues*” em vez de “*jogos*”, o que podemos também averiguar no quadro, ou seja, a criança faz uso de um dígrafo quando, na verdade, é uma palavra que não o contém.

Outro caso que considero relevante destacar é o da criança O. Esta criança não pronuncia a palavra *casa* com o *s* tendo o valor de *z*, mas sim com o valor sibilante, dizendo, pois, “*cassa*”: “brinque c’as minhas *bnecas*, fui pa *cassa* da minha avó, fui *cmê* e fui pá *cama*”.

Para além de tudo isto, há a referir que, no geral, as crianças conseguem pronunciar sons que poderiam, eventualmente, constar um problema da sua linguagem, que é a utilização dos dígrafos *lh* e *nh* não se tendo verificado isto.

Em suma, vemos que o caso mais problemático do grupo é a criança S, que, quando fala, é raramente compreendida. Num dos momentos em questão, esta criança não se encontrava presente e, na outra ocasião, não se pronunciou, talvez por ter consciência de que estava a ser gravada e que, perante os colegas, não se ia sair tão bem.

A prática pedagógica em contexto 1.º Ciclo do Ensino Básico

Tal como aconteceu com o Pré-Escolar, será, de seguida, apresentada a caracterização do meio, da instituição escolar, da sala e suas rotinas e ainda da turma com a qual o trabalho foi desenvolvido, de forma a dar a conhecer os espaços que permitiram o desenrolar de práticas facilitadoras ao desenvolvimento de competências, bem como justificar algumas das opções didáticas.

Feito isto, será apresentada a atividade que foi alvo de uma atenção especial, pelo facto de incidir na linguagem oral.

Caracterização do meio

A Escola EB1/JI de Matriz, São Sebastião, está localizada na Rua José do Canto, freguesia de São Sebastião, como o próprio nome indica, em Ponta Delgada e pertence ao núcleo da Escola Básica Integrada Roberto Ivens, tendo sido nesta escola que ocorreu a minha prática pedagógica em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Tendo em conta o espaço geográfico onde está localizada a escola, freguesia tipicamente urbana, existe uma vasta diversidade de recursos, entre eles instituições e entidades locais, de índole cultural, desportiva, administrativa e política que se revelaram bons parceiros da escola, para visitas de estudo. O Palácio de Santana e a Universidade dos Açores constituem dois exemplos de instituições que permitiram solidificar o conhecimento em relação ao que estava a ser trabalhado na sala de aula. Não podemos esquecer que também nestas idades, isto é, com aproximadamente 9/10 anos, tal como acontecia com as crianças em idade pré-escolar, as aprendizagens concretas são fundamentais, pelo que o meio envolvente desempenha um papel primordial, devendo ser “*o objecto privilegiado de uma primeira aprendizagem metódica e sistemática da criança já que, nestas idades, o pensamento está voltado para aprendizagem concreta*” (ME/DEB, 2004:101).

Importante será também referir o facto de, no centro urbano de Ponta Delgada, designadamente na freguesia de Matriz, São Sebastião, existir uma grande heterogeneidade social, económica e cultural das famílias. Podem-se encontrar famílias com bom nível de recursos financeiros e com formação média ou superior e, também, agregados familiares com níveis de escolaridade muito baixos e de fracos recursos socioeconómicos. Isto poderá refletir-se no sucesso escolar dos alunos, mas não consta causa direta, como pude verificar na turma com a qual trabalhei. Melhor explicitando, uma das crianças da turma que apresentava grande capacidade de aprendizagem e mostrava muito empenho, tinha os pais com apenas o 1.º ciclo de estudos concluído.

Atualmente poderá assistir-se a uma demissão de alguns encarregados de educação no processo educativo dos seus educandos, muitas vezes causada pela crescente exigência no mundo do trabalho e ao afastamento geográfico em relação à residência e ao local de trabalho. Daí que algumas crianças fiquem entregues a

familiares e, muitas vezes, a frequentar atividades em ATL's. Felizmente, no caso específico onde estive inserida, ainda que muitas das crianças estivessem integradas em atividades deste género, a maioria dos encarregados de educação continuava a comparecer na escola sempre que solicitados e, por vezes, sem qualquer rogativa da professora, demonstrando interesse no progresso dos seus educandos.

Caracterização da instituição escolar

A Escola EB1/JI de Matriz é um dos seis estabelecimentos de ensino que estão integrados na Escola Básica Integrada de Roberto Ivens, sendo este edifício de tipologia P3 (3 blocos). De um modo geral, as instalações apresentam as condições necessárias para o uso a que se destinam.

Assim sendo, o estabelecimento escolar a que me refiro abarca os dois níveis de ensino (Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico) tendo a minha prática pedagógica ocorrido, nesta escola, com uma turma do 4.º ano.

Este estabelecimento escolar possui três salas que pertencem às respetivas turmas de 4.º ano e um *hall* comum a estas 3 salas (onde se realizaram atividades conjuntas entre as três turmas). Para além destes espaços interiores, outros mostraram-se igualmente relevantes para a minha prática educativa, nomeadamente o polivalente, onde se desenvolveram atividades de expressões, e respetiva sala de arrumos com material diversificado para a prática da Educação Física. Obviamente, a escola possui também instalações sanitárias e um refeitório com cozinha adjacente.

Relativamente ao espaço exterior, esta escola possui um campo de jogos de área aberta e livre do edifício escolar, considerado como o ponto de encontro numa situação de emergência, tendo servido à prática desportiva durante a minha prática letiva. Para além disso, há um parque infantil com baloiços, utilizado sobretudo pelas meninas da turma em observação e espaços verdes para recreio das crianças. Aquando das minhas observações, este espaço foi utilizado para atividades próprias do exterior, em que a intenção foi a de explorar percursos na Natureza.

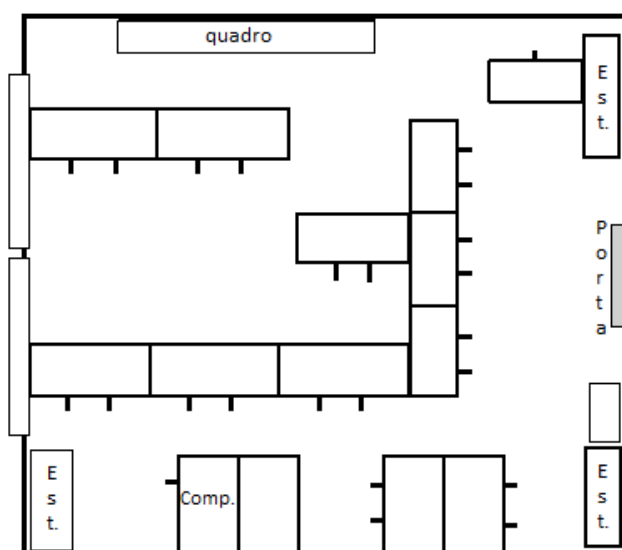
Há ainda a referir que esta escola dispõe de alguns equipamentos audiovisuais e informáticos (poucos), que serviram de apoio às atividades letivas, como por exemplo um computador dentro da sala de aula onde lecionei, e um *datashow* e respetiva tela, disponíveis a toda a escola que, por esta razão, deveriam ser previamente requisitados.

No que diz respeito aos recursos humanos, a escola possui, no decorrente ano letivo, cinquenta e três alunos no 4.º ano, repartidos por três turmas, seis Auxiliares de Ação Educativa e duas Técnicas de Educação Especial que dão apoio, principalmente, aos alunos da UNECA. Um dos alunos da turma com quem trabalhei possuía Currículo Individual Adaptado, recebendo apoio de uma professora do Núcleo de Educação Especial. Para além deste aluno, outros três beneficiavam de Apoio Educativo, havendo, no entanto, um outro aluno que não recebia por falta de vaga. Havia ainda um aluno que ia começar a usufruir deste apoio a partir do 2.º período.

Caracterização da sala de aula e suas rotinas

A sala de aula desta turma funcionava no primeiro andar da escola. Nela, havia espaço para nove mesas onde as crianças se sentavam, estando seis delas dispostas em L, e as outras três mesas distribuídas no meio, como mostra a seguinte figura.

Figura 2 – Planta da sala de aula



Tal como encontramos expresso no PCT, uma das estratégias pedagógicas a desenvolver com a turma é “incentivar o trabalho a pares” (*In Projeto Curricular de Turma, 2011/2012*). Realmente, vemos representado na imagem que, por cada mesa, se sentavam duas crianças, o que facilitava o trabalho a pares. Esta organização das mesas facilitava, igualmente, a minha circulação, podendo atender a qualquer aluno sempre que necessário. Aliás, tendo em conta que os alunos que beneficiavam de apoio se encontravam nas mesas à frente, junto ao quadro, era, de facto, prestado “um ensino

individualizado aos alunos que revelam maiores dificuldades de aprendizagem”, tal como também vinha explícito no PCT (*ibidem*).

Há ainda mesas ao fundo da sala, estando numa delas o único computador disponível para a turma (e sem acesso à internet), utilizado esporadicamente pelos alunos, e nas outras três mesas algum material didático. Foi nestas últimas mesas que eu e os meus colegas, enquanto estagiários, realizámos as primeiras observações à turma, e onde também nos sentámos durante as intervenções dos nossos colegas. O facto de só haver um computador na sala dificultava, na verdade, o desenvolvimento de competências digitais e tecnológicas, pelo que, para a sua exploração, teve de haver uma muito boa organização das atividades.

Para além disso, a sala tinha a mesa da professora por mim utilizada sempre que intervinha, para colocar todo o material que ia usar, e ainda estantes onde se encontrava algum material que podia utilizar, com a permissão da professora cooperante, naturalmente.

Há ainda a referir o facto de a sala ter duas janelas viradas para o exterior, fazendo com que, por um lado, nem sempre fosse preciso acender a luz, o que resultava num menor consumo de energia; e, por outro lado, dificultasse a visualização de projecções em recursos digitais, como por exemplo com o *datashow*.

Horário da turma

Também no 1.º ciclo existem rotinas, só que estão determinadas de outro modo. Por outras palavras, existem horários pré-definidos para as turmas deste nível de ensino, onde estão indicadas quais as áreas a trabalhar nos vários momentos do dia. No caso específico da turma com a qual trabalhei, o horário estabelecido era o seguinte:

	2.ª Feira	3.ª Feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira
9h00 – 9h45m	L. Portuguesa	Matemática	L. Portuguesa	Matemática	Estudo do Meio
9h45m - 10h30m	EFC	Matemática	L. Portuguesa	Matemática	Estudo do Meio
10h30m – 11h00	<i>Intervalo</i>				
11h00 – 11h45m	Inglês	L. Portuguesa	EFC	Inglês	L. Portuguesa
11h45m – 12h30m	Cidadania	L. Portuguesa	Estudo do Meio	Estudo do Meio	L. Portuguesa
12h30m – 13h30m	<i>Almoço</i>				
13h30m – 14h15m	<u>Matemática</u>	Estudo do Meio	Matemática	L. Portuguesa	<u>Matemática</u>
14h15m – 15h00m	<u>Matemática</u>	Exp. Artísticas	Matemática	<i>L. Portuguesa</i>	Exp. Artísticas
15h00m – 15h45m	Exp. Artísticas			EFNC	

Uma vez que a turma era constituída por três grupos (A, B e C), como veremos à frente, mais especificamente, importa referir que o horário apresentado referia-se a toda a turma, estando assinalados os momentos em que alguns alunos recebiam Apoio Educativo ou de Necessidades Educativas Especiais (NEE). Assim sendo, o grupo B está representado a sublinhado e recebia apoio em Matemática; o grupo C está representado a negrito e recebia apoio NEE tanto em Matemática, como em Língua Portuguesa, pelo que nem sempre correspondia aos conteúdos que estavam a ser trabalhados na sala de aula. Para além disso, havia um aluno que estava integrado no grupo A que recebia apoio em Língua Portuguesa, estando este último representado em itálico.

Caracterização da turma

A turma era composta por dezoito alunos, sendo nove deles do sexo masculino e os outros nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos de idade.

A turma encontrava-se dividida em três grupos distintos, A, B e C, como já foi referido anteriormente, consoante os graus de dificuldade apresentados pelos alunos.

Assim sendo, o grupo A refere-se ao grande grupo (constituído pelos alunos 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17 e 18), o qual acompanhava os conteúdos lecionados com pouca ou nenhuma dificuldade, correspondendo, conseqüentemente, às expetativas. Isto explica que as competências delineadas para o 4.º ano, enunciadas no *Currículo Regional da Educação Básica*, fossem mais facilmente desenvolvidas por este grupo, cabendo-nos a função de, como professores, proporcionar momentos de aprendizagem em que estas competências fossem desenvolvidas.

Interessa referir que o aluno 16 beneficiava de Apoio Educativo em Língua Portuguesa, mais concretamente em relação à leitura e à escrita. Para além deste, há outros dois alunos (5 e 13) que tinham também dificuldade na leitura e escrita, não recebendo, porém, qualquer tipo de Apoio Educativo (fora da sala de aula, logicamente). Havia ainda uma outra aluna (4) que tinha problemas de linguagem, mas neste caso, tratava-se da articulação de alguns fonemas, o que se refletia na sua escrita, trocando muitas vezes o “v” pelo “f” e vice-versa. Assim, em vez de pronunciar “fícar”, dizia “vícicar”, acontecendo o mesmo para “foltar” em vez de “voltar”. Esta aluna, todavia, ia começar a receber apoio educativo a partir do 2.º período.

Relativamente ao grupo B, este era constituído pelas alunas 2 e 12 que trabalhavam competências de 3.º nível na Matemática, recebendo apoio educativo nesta área. Para além disso, estas duas alunas apresentavam algumas dificuldades em Educação Física, no que se refere ao nível motor. No entanto, estas alunas acompanhavam o grupo A nas restantes áreas, nomeadamente Língua Portuguesa, Estudo do Meio, Cidadania e Expressões.

O grupo C, por sua vez, constituído pelo aluno 9 que apresentava Necessidades Educativas Especiais, ao nível da visão, possuía Projeto Educativo Individual e Currículo Individual Adaptado. Deste modo, encontrava-se a trabalhar competências de 2.º nível e de 3.º nível nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática e somente de 3.º nível na de Estudo do Meio. Como apresentava essas dificuldades visuais, as fichas de trabalho que lhe eram destinadas tinham de ter o tamanho de letra maior, em relação às fichas dos restantes colegas.

Quanto à aprendizagem de novos conteúdos, esta era uma turma que na sua maioria se mostrava interessada, pelo que um grande número de alunos gostava de participar sem que fosse solicitado para tal.

Trabalho desenvolvido com o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Tal como aconteceu para o Pré-Escolar, construí também um diário para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o propósito de refletir sobre a minha ação e melhorar práticas futuras. E foi este mesmo diário que me possibilitou elaborar o quadro que se segue, em que se encontram as competências consideradas nas minhas intervenções.

Importante será referir que as competências estabelecidas tiveram por base as competências enunciadas no *Referencial Curricular par a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*. Decerto, devemos ter em conta as especificidades regionais e, como tal, apropriar, sempre que possível, aquilo que é prescrito a nível nacional.

Quadro n.º 4 – Competências trabalhadas ao longo da minha prática pedagógica em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Dimensão	Competências	Intervenções		
		1. ^a	2. ^a	3. ^a
Convivência e relacionamento interpessoal	Reconhecer a importância do outro nos diferentes contextos vivenciais	x		x
	Desenvolver valores, atitudes e linguagens que promovam o diálogo como suporte de uma convivência pacífica	x		
	Participar ativamente em todas as situações e procurar o êxito pessoal e do grupo relacionando-se com cordialidade e respeito pelos seus companheiros		x	
	Interagir harmoniosamente com o outro			x
Cognitivo/ Académica	Produzir enunciados orais dotados de significado, mobilizando saberes linguísticos, socioculturais e relativos aos papéis desempenhados pelos falantes nas diversas situações de comunicação	x	x	x
	Mobilizar, de forma consciente, o conhecimento das unidades, regras e processos gramaticais da língua, nas diferentes situações de comunicação	x		x
	Reconstruir o significado de textos de diferente natureza e objetivos, em diversos suportes e linguagens		x	x
	Localizar no espaço acontecimentos e processos			x
	Utilizar o sentido de número, compreender os números e as operações e usar a capacidade de cálculo mental e escrito, com vista à resolução de problemas	x	x	x
	Discutir ideias matemáticas, através do uso de uma linguagem natural, simbólica, escrita e/ou oral, não ambígua e adequada à situação	x		
	Aplicar noções de orientação espacial nas diversas atividades		x	
	Mobilizar conhecimentos, processos e ferramentas de âmbito científico e tecnológico com vista à explicação de fenómenos físicos, químicos e biológicos	x		x
	Localizar no espaço acontecimentos e processos			x
	Reconhecer a simultaneidade da existência de diferentes valores e culturas e o seu carácter relativo em diferentes espaços e tempos históricos		x	
Artístico/ Recreativa	Escolher técnicas e instrumentos com intenção expressiva	x		x
	Participar ativamente no processo de produção artística	x		x
	Relacionar-se com espaços e materiais de forma estética e em segurança		x	
	Praticar jogos tradicionais populares de acordo com os padrões culturais característicos		x	

Legenda:

x – competências desenvolvidas nas intervenções assinaladas

x – competências que serão enfatizadas ao longo da análise do quadro

No presente quadro podemos ver uma classificação diferente da apresentada em relação ao pré-escolar, evidentemente. Aqui, vemos presentes apenas três dimensões, dado que, tendo em conta as competências expostas, fazia assim mais sentido.

Desta forma, a primeira dimensão diz respeito à interação com os outros, estando portanto relacionada com a área de cidadania, em que se supõe o desenvolvimento de atitudes e valores para que os alunos cresçam e se tornem cidadãos responsáveis e ativos, capazes de viver em harmonia numa sociedade que se vê crescer cada vez mais exigente no que toca a valores. Efetivamente, se olharmos para o horário apresentado, vemos que à área de cidadania é-lhe dedicada apenas quarenta e cinco minutos semanais, o que, visto dessa maneira, é pouco. No entanto, se virmos que tais competências podem ser trabalhadas transversalmente, há muito mais por onde explorar. Ou seja, as restantes áreas podem permitir o desenvolvimento destas competências se estiverem estruturadas para tal, sendo disto exemplo o trabalho cooperativo. Como podemos constatar, estas competências não foram desenvolvidas em todas as intervenções. Há que ter também em atenção o facto de a segunda intervenção ter sido uma semana intensiva, permitindo trabalhar, por conseguinte, mais convenientemente determinadas competências.

Uma das outras dimensões apontadas foi a artístico/recreativa, referindo-se esta às várias áreas de expressão enunciadas nos Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente as expressões plástica, dramática, musical e físico-motora. Efetivamente, não podemos fazer corresponder as referidas competências a cada uma destas expressões, uma vez que também estas são competências transversais, podendo ser trabalhadas de forma mais ou menos evidente. A segunda competência explícita nesta dimensão ilustra perfeitamente o que estou a afirmar, uma vez que “participar ativamente no processo de produção artística” pode referir-se tanto à expressão dramática, como à expressão plástica, ou até mesmo à expressão musical. Mais uma vez, podemos ver que a dinamização de momentos expressivos aconteceu nas minhas três intervenções, todavia não focando sempre as mesmas áreas de expressão, ainda que em cada intervenção tenham sido consideradas duas competências. É verdadeiramente significativo para as crianças proporcionar-lhes momentos em que se possam expressar livremente. Como podemos ler no Currículo Regional, deve-se “promover o sentido de apreciação estética e artística do mundo para que, de forma autónoma, autorregulada, responsável e criativa, o aluno proponha produções diversas e reconheça, através da experimentação, a arte como meio de expressão do sentimento e conhecimento” (SREC, 2010:25), significando isto que o aluno, através da arte, deve saber expressar-se livremente e de forma consciente.

Podemos, do mesmo modo, ver no horário da turma em questão que eram dedicados a esta área de Expressões Artísticas três blocos de quarenta e cinco minutos. Na realidade, considero pouco tempo, uma vez que os alunos podem adquirir conhecimentos de uma maneira que, para eles, é mais apelativa. Concordo com a expressão de que se “aprende a brincar”. Aliás, estas aprendizagens a brincar tornam-se mesmo significativas para as crianças, especialmente para as mais novas.

A última dimensão é a cognitiva/ académica. Esta abrange todas as outras áreas curriculares que ainda não foram nomeadas, designadamente Matemática, Estudo do Meio e Língua Portuguesa, estando a minha atenção centrada nesta última. Como podemos ver, a competência “produzir enunciados orais dotados de significado, mobilizando saberes linguísticos, socioculturais e relativos aos papéis desempenhados pelos falantes nas diversas situações de comunicação” foi alvo da minha atenção em todas as minhas intervenções. Apesar de aqui se contemplar a linguagem oral essencialmente na sua função comunicativa, interessa-me focalizar, mais uma vez, a estrutura sintática do discurso dos alunos.

Já vimos que é fundamental proporcionar momentos estimulantes ao desenvolvimento linguístico, com vista a compensar as insuficiências da oralidade de alguns educandos. E, obviamente, isto não se reporta unicamente ao nível pré-escolar, deve acontecer de igual modo no 1.º ciclo. Assim sendo, podemos encontrar no novo Programa de Português do Ensino Básico os resultados que se esperam em cada uma das áreas nos diferentes níveis de ensino. Em relação ao 1.º ciclo, mais especificamente ao terceiro e quarto anos, espera-se das crianças, no âmbito da expressão oral, que peçam e tomem a palavra e respeitem o tempo de palavra dos outros; que planifiquem e apresentem exposições breves sobre temas variados; e que produzam breves discursos orais em português padrão com vocabulário e estruturas gramaticais adequados (Ministério da Educação, 2010:26).

Atividade prática em contexto de 1.º ciclo

De seguida, será dada a conhecer uma atividade que permitiu o desenvolvimento das competências supracitadas, principalmente em relação ao domínio da linguagem oral. Serão focados, mais especificamente, aspetos da estrutura sintática dos enunciados dos alunos, tal como aconteceu com o pré-escolar.

Considero relevante clarificar que a atividade que se segue é da mesma natureza que a atividade relatada da Educação Pré-Escolar, com o intuito de dar a conhecer as diferenças existentes entre os discursos de crianças com 4/5 anos de diferença. É preciso não esquecer que os contextos são diferentes, embora sejam ambos em Ponta Delgada.

Desenvolvimento de expressão oral

Às segundas-feiras, era frequente proceder-se a um breve momento de acolhimento, como forma de os alunos se sentirem mais à vontade, através da partilha das suas vivências, e também de maneira a situá-los no que iria ser lecionado. Importa referir que este era normalmente um momento breve, pelo facto de a primeira aula ser de apenas 45 minutos, como podemos ver no horário. Podemos ver igualmente que se tratava de um momento de Língua Portuguesa, o que até era conveniente. Ou seja, havia a possibilidade de proporcionar o desenvolvimento de competências na sua língua, até porque podemos ler no *Referencial Curricular para a Educação Básica* que os alunos devem “expressar e interpretar conceitos, pensamentos, sentimentos, factos e opiniões, tanto oralmente como por escrito” (SREC, 2011:9).

Este momento de partilha de vivências aconteceu logo na minha primeira intervenção, numa segunda-feira, como forma de aproximação entre os alunos e eu, enquanto professora. No entanto, este momento não foi o mais oportuno para registar os seus enunciados, visto ainda estarem um tanto inibidos com a minha presença. Numa segunda intervenção, estando os alunos mais à vontade comigo, considerei apropriado registar com um gravador os seus discursos. Importa referir que isto não aconteceu numa segunda-feira, pois a professora titular de turma foi a uma sessão plenária e, por esta razão, não lecionei neste dia, tendo acontecido no dia seguinte. Como podemos ver no horário da turma em questão, este momento de 90 minutos era dedicado à área da Matemática, porém, no momento de planificação com a professora, na semana anterior, ela permitiu que os primeiros 45 minutos fossem destinados às gravações.

Assim sendo, no dia 15 de novembro do ano transato, os alunos chegaram à sala por volta das 9h00m, como habitualmente, e sentaram-se nos seus lugares. Antes, então, de dar início à aula de Matemática, procedeu-se ao momento em grande grupo.

Serão agora apresentados os dados recolhidos desta turma ao nível sintático, sendo também mencionados outros aspetos que considero relevante destacar ao longo da análise.

Deste modo, começarei por apresentar um quadro que mostra as capacidades dos alunos da turma do 4.º ano relativamente a aspetos da sintaxe, semelhante ao que foi apresentado para o grupo do Pré-Escolar.

Para além disso, penso ser pertinente alertar para o facto de o discurso dos alunos deste nível de ensino ser, obviamente, mais longo, comparativamente ao do das crianças do pré-escolar (cf. anexo 4), pelo que serão aqui expostos apenas os que considerar importantes para ilustrar o que vai sendo afirmado.

Quadro n.º 5 – Capacidades que as crianças da turma do 4.º ano apresentam quanto a aspetos da sintaxe

Crianças Sintaxe	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
SVO	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	○	✓	✓	✓
Coordenação	✓	✓	✓	✓	—	✓	✓	✓	—	✓	✓	✓	✓	✓	○	✓	✓	✓
Subordinação	○	✓	✓	✓	—	○	✓	✓	—	○	✓	✓	○	○	○	✓	○	○

Legenda:

- ✓ A criança apresenta esta característica no discurso considerado
- A criança não apresenta esta característica no discurso considerado
- A criança não foi avaliada por não se encontrar presente neste momento

Aqui podemos ver que apenas duas crianças não foram avaliadas neste momento, por não estarem presentes.

Há que considerar que este quadro foi realizado tendo em conta apenas o momento do relato do fim-de-semana. Isto significa que os alunos poderiam, eventualmente, ser capazes de apresentar estas características em outros momentos.

Podemos constatar que, dos alunos avaliados, só um não utilizou nem a coordenação nem a subordinação ao longo do seu discurso, pelo que passo a citar: “No sábado ê tive brincando na minha casa, com (*interrompe*) tava ajudando a minha mãe... fui pesquisá... era... o meu rio era o Rio Têjo. No domingo tive em casa, a descansá”. Neste enunciado vemos que a aluna não teve a preocupação de estruturar primeiro o pensamento. Fê-lo enquanto verbalizava-o, daí haver breves hesitações representadas pelas reticências. Para além disso, podemos aqui ver que a aluna não elaborava o discurso sempre no mesmo tempo verbal, tendo usado alternadamente o pretérito perfeito (“tive”, “fui”) e o pretérito imperfeito (“tava”, “era”).

Pelo contrário, se atentarmos ao discurso do aluno 13, verificamos que este tinha já o pensamento estruturado, pelo que não houve qualquer hesitação no seu enunciado: “Ê sábado tive a brincar co Gonçalo, o Gonçalo fou pá catequese. Ê fui, ê fui pó Jácome

Correia jogá, vê pessoas a jogá futebol, encontrê o Tomás, a gente brincou, dpous (*intervenção de um colega: a gente fou andá de bicileta*) a gente fou andá de bicicleta. E no domingo (*intervenção de um colega: eh, gandes malucos*) a gente, eu tive a brincá co Gonçalo, (eu penso que fou de bicicleta ou fou *Playstation*) e dpous eu fiz uma festa”. Contudo, verificamos que fez uso apenas da coordenação, através da conjunção coordenativa copulativa “e”. Atendendo ainda este enunciado, verificamos que o aluno empregou constantemente o mesmo tempo verbal, tendo-se cingido ao pretérito perfeito. Um aspeto curioso a apontar é o facto de este aluno ter feito corretamente a correspondência entre a pessoa e o número “a gente brincou”, contrariando o que nós, micaelenses, muitas vezes, dizemos erradamente, fazendo corresponder o termo singular “a gente” ao verbo no plural.

Tomando como exemplo outra aluna que só utilizou a coordenação, atentemos à aluna 1 que produziu o seguinte enunciado: “No sábado, ê fui pá catequese, fui pá missa. A seguir fui pra casa, vi televisão... ahm (*murmura: não sê más o que é que fiz*). No domingo, fui pa Vila Franca do Campo, ah (*sussurra: qui é qu’ê fiz lá?*) Ah! Fui vê o Caiau (ahm...) e a seguir fui pra casa”. Este enunciado permite-nos averiguar que a aluna é coerente ao utilizar sempre o mesmo tempo verbal, neste caso, o pretérito perfeito, e apresenta um bom encadeamento de ideias através da utilização dos advérbios de tempo (“No sábado”, “A seguir” e “No domingo”). No entanto, apresenta uma lacuna ao nível fonético, nomeadamente não consegue pronunciar o dígrafo *lh*, proferindo “*Caiau*” em vez de “*Calhau*”.

Outro aluno que não utilizou a subordinação foi o aluno 18, tendo, porém, feito uso da coordenação, mais uma vez através da conjunção coordenativa copulativa “e”. Para além disto, este aluno não demonstrava um vocabulário muito diversificado, utilizando frequentemente o advérbio temporal “depois”, quando poderia ter, por exemplo, usado “ontem” e “anteontem”. Chamo aqui a atenção para o seguinte, este aluno elaborou quase todo o seu discurso no pretérito perfeito, à exceção de duas vezes, numa utilizando o pretérito imperfeito; na outra, utilizando uma forma mais complexa composta por um verbo auxiliar mais o infinitivo do verbo principal. Ou seja, utilizou o verbo auxiliar *ter* com “o infinitivo do verbo principal antecedido da preposição *de*, para exprimir [...] obrigatoriedade” (Cunha e Cintra, 2005:393). Assim, lê-se “dpous fu... fu brincá, dpous fui dá comida ós mês animais (*risadas*), dpous **tive d’i**, dpous fiz malassadas, [...] E dpous, dpous ê tava jogando *playstation*, joguê CS. No domingo (*o*

que é que ê goste más?) no domingo, eu fui pás, furnas, todo o dia pra lá, comi cozido, dpous vim pa casa tra vez, joguê, dpous fui pesquisá”.

Observemos o enunciado de um aluno que fez uso tanto da coordenação como da subordinação. Passo, assim, a transcrevê-lo em parte: “No sábado, fui jogar golfe, ti-tivemos uma reunião no golfe. Eu, como tava já chato da reunião, fui pedir à minha mãe o dinheiro e fui comprar *Ice Tea*, ao bar [...] Fui pró computador, e dormi. E fiz os trabalhos de casa”. Pelo que aqui foi transcrito, vemos que o aluno mostra coerência no que se refere ao tempo verbal, utilizando corretamente o pretérito perfeito. Se virmos atentamente, reparamos que há um verbo no pretérito imperfeito, mas neste contexto está corretamente aplicado. E porquê? Porque faz parte de uma oração subordinante causal “como tava já chato da reunião”. Em comparação com os outros enunciados, este apresenta-se mais claro foneticamente.

O mesmo acontece com a aluna 11. Esta profere o seguinte: “Sábado, eu... eu fui à catequiz. Depois fui para um convívio de Gira Volei... (*pausa*). À noite, fui para o Clube Naval, que teve lá uma festa e nós fomos pra lá. Domingo, eu... fui jantar, almoçar! com uma amiga minha e essa minha amiga foi prá minha casa brincar, também. E depois fui prá Portas do Mar com uma outra amiga da minha mãe e... e depois fui dormir”. Neste caso, constatamos que o discurso da aluna, quanto à fonética, está muito próximo do modo como se escrevem verdadeiramente as palavras. Talvez isto aconteça pelo facto de a aluna vir de um meio diferente, ou seja, ter vindo do Continente para S. Miguel quando tinha apenas 6 anos. E, não devemos esquecer que esta é a idade de entrada para o 1.º ciclo, querendo com isto dizer que “as estruturas sintácticas básicas e as regras essenciais de concordância estão adquiridas” (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008:22).

Com os vários discursos apresentados, vimos que, apesar de esta atividade ter sido realizada em grande grupo, não houve influência no discurso de cada aluno, em relação aos assuntos tratados, pelo que eles tiveram a oportunidade de se expressar livremente.

Conclusões

Ao currículo são, de facto, atribuídas várias aceções, sendo, no presente trabalho, sobretudo explorada a que define currículo como o conjunto de atividades proporcionadas pela instituição escolar que permitem o desenvolvimento de competências em todas as dimensões, nomeadamente cognitiva, psicomotora, artística e, ainda, a convivência e respeito pelo meio. Tudo isto converge na promoção de valores que deverão tornar o aluno uma pessoa ativa, crítica e reflexiva, capaz de se integrar na sociedade cada vez mais exigente. Assim se justifica a pertinência dos quadros de competências apresentados, no sentido de dar a conhecer as competências trabalhadas ao longo de todo o processo de formação inicial, no contexto pré-escolar e 1.º ciclo, o que mostra um currículo em construção.

Na sequência desta ideia, é o educador/professor o decisor e gestor do currículo, pois a ele compete disponibilizar todos os meios possíveis para que os seus educandos adquiram o conhecimento e, simultaneamente, desenvolvam competências. Por esta razão, é importante que tenha em conta o contexto sociocultural em que está inserido, com o intuito de dar resposta às particularidades sociais e das crianças a quem o currículo se destina. No entanto, convém estarmos conscientes de que são cada vez mais as exigências que se impõem, pelo que se torna fundamental ao educador/professor atualizar os conhecimentos indispensáveis à profissão docente.

Deste modo, é importante que a formação contínua, que fornece aos educadores/professores dinâmicas facilitadoras da atualização destes saberes, surja associada à formação inicial. Esta que, por sua vez, possibilita aos jovens docentes a inserção na atividade profissional, contribuindo para atitudes de autonomia, e cooperação, e também para o desenvolvimento de atitudes de análise crítica e investigação pedagógica. A articulação destas formações deverá, então, contribuir para a qualidade de ensino, que pressupõe a massificação do sucesso.

O domínio da Língua Portuguesa constitui uma boa ferramenta para o bom desempenho pedagógico, pelo que, se dominar a língua materna, o educador/professor terá mais facilidade em proporcionar o desenvolvimento de competências linguísticas nos seus educandos, o que, por conseguinte, beneficia outras áreas. Isto significa que o aluno fica provido de faculdades que lhe permitirão agir criticamente e com maior responsabilidade, ganhando progressivamente autonomia na tomada de decisões. E é esta capacidade crítica que se espera dos futuros cidadãos, que provém, afinal, do

domínio considerável da Língua Portuguesa. Daí ter dirigido a minha atenção aos aspetos linguísticos em todas as minhas intervenções.

Os educadores/professores devem, portanto, promover situações favoráveis ao desenvolvimento de competências que permitam o crescimento pessoal e social, bem como cognitivo dos educandos. Isto porque, só assim, estes serão capazes de intervir numa sociedade em constante mutação. E isto não é tarefa fácil. Uma vez que ser competente implica mobilizar um conjunto de saberes numa determinada situação concreta, exige-se dos alunos que saibam adaptar esses mesmos saberes às mais variadas situações, querendo com isto dizer que não basta aplicar um conhecimento numa determinada ocorrência, mas sim apropriá-lo nas variadas situações que possam surgir.

Comparando agora a revisão da literatura com os dados recolhidos, a perspetiva behaviorista de aquisição da linguagem é limitativa na medida em que pressupõe que a criança adquire a linguagem apenas através das experiências e nada tem de inato. Se assim fosse, com as diversas experiências proporcionadas pelo educador, todas as crianças deveriam ser capazes de pronunciar os mesmos sons e de apresentar estruturas frásicas mais similares. E, verificamos que não é isto que acontece. Há crianças que apresentam particularidades que, nesta idade, não são ainda problemáticas, constituindo apenas singularidades do seu próprio desenvolvimento. Claro que se persistirem tornam-se um problema. Mas, também, não será certo afirmar que a linguagem origina-se unicamente pela propensão que o sujeito possui já à nascença, denominada Gramática Universal, ao que os incentivos exteriores em nada ou pouco contribuem. À luz dos conhecimentos atuais, o que faz, então, sentido é, como pressupõe a teoria da Epistemologia Genética, a criança já nascer com tendência para adquirir a linguagem, em interação com o meio que a rodeia, sendo ela corresponsável por este processo de que aqui se fala. Ou seja, interferem neste processo de aquisição da linguagem os processos biológicos e o meio circundante que engloba o contexto sociocultural e o próprio meio familiar.

Não podemos, no entanto, olhar para este fenómeno de aquisição da linguagem como a simples aquisição de conceitos. Na verdade, é muito mais do que isto, uma vez que permite às pessoas comunicarem entre si. Ao comunicar, o indivíduo pretende fazer-se entender pelo seu interlocutor, pelo que procura verbalizar da melhor forma possível os seus pensamentos e sentimentos. Isto constatou-se, efetivamente, na atividade concretizada em contexto pré-escolar, pelo que as crianças se empenharam a

produzir um discurso minimamente perceptível, pois tinham conhecimento de que estavam a ser gravadas. Só uma criança não se expressou, talvez por saber que, junto dos colegas, não ia ser bem-sucedida, dado que quando ela verbalizava enunciados, estes eram imperceptíveis. Mas a comunicação envolve também a compreensão, que requer ir ao encontro da ideia inicial do interlocutor. Isto é, não basta ouvir o que o outro tem a dizer, tem de se ir além disso e interpretar o que foi dito. Colocar em prática a linguagem significa, pois, adequá-la a um contexto sociocultural.

Logo, é importante que na escola se criem momentos estimulantes ao desenvolvimento linguístico das crianças, compensando possíveis lacunas que algumas delas possam apresentar, pelo que estas crianças terão de ultrapassar mais obstáculos que outras que, provavelmente, provêm de meios mais ricos linguisticamente. No caso da criança supramencionada, esta era integrada em atividades de grande grupo de forma a desenvolver, pelo menos, a sua capacidade de compreensão. Eram-lhe também dedicados momentos, em particular, com o propósito de lhe dar a oportunidade de se expressar, ao que, muito lentamente, começou a ser um pouco entendida por mim. Mas isto está também relacionado com o grau de afetividade. Ou seja, como partilhava algumas das suas experiências, já me era possível, pontualmente, entender o que queria transmitir.

No presente relatório de estágio, a atenção está voltada para a linguagem oral, no que se refere mais especificamente à componente de expressão.

Tendo, então, sido analisada a estrutura sintática dos discursos das crianças dos dois níveis de ensino, verificou-se que as crianças do pré-escolar encontram-se mais ou menos ao mesmo nível, apresentando quase todas, à exceção de uma, a estrutura frásica SVO. Para além disso, à exceção desta mesma criança, todas as outras usam, de uma forma ou de outra, a coordenação. A subordinação, por sua vez, é utilizada apenas por duas crianças, que, por esta razão, revelam um discurso mais complexo que as outras crianças da sua idade. Relativamente à turma do 1.º ciclo, cingindo-me aos momentos avaliados, todos os alunos apresentam, como seria de esperar, a estrutura SVO. O mesmo acontece com a coordenação, excetuando um caso. Não quer isto dizer que a aluna não é capaz de elaborar frases com esta estrutura, mas no momento avaliado não o fez. A construção frásica com subordinação é também observável, mas não tanto quanto a outra.

Assim sendo, apesar de as crianças se encontrarem no mesmo nível de desenvolvimento linguístico (em cada um dos níveis de ensino), apresentam todas as

suas particularidades, naturalmente. Isto está relacionado com as suas competências cognitivas, pelo que não contribui só o ambiente em que as crianças estão inseridas.

Podemos, então, concluir que o desenvolvimento da linguagem das crianças está relacionado com diversos fatores, entre eles os fatores intrínsecos ao ser humano, mas também o fator social. É natural que as crianças sejam influenciadas por aquilo que as rodeia, e a linguagem não é exceção.

Referências bibliográficas

- Acosta, V. (2003). Transtorno específico da linguagem. In M. Puyuelo e J.A. Rondal (2003). *Manual do desenvolvimento e alterações da linguagem na criança e no adulto* (pp. 221-238). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Arends, R. (1999). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Carvalho, A. (2006). Currículo. In A. Carvalho (Coord.). *Dicionário de filosofia da educação* (pp. 67-71). Porto: Porto Editora.
- Ceartil, M. (2006). Enquadramento geral e perspectivas de base sobre o conceito de competências. In M. Ceartil (Org.), *Gestão e desenvolvimento de competências*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Chomsky, N. (1977). *Reflexões sobre a linguagem*. Lisboa: Edições 70.
- Condemarín, M. e Medina, A. (2005). *Avaliação autêntica: Um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Cordeiro, M. (2009). *O livro da criança: Do 1 aos 5 anos*. 4.^a Edição. Lisboa: A esfera dos livros.
- Cunha, C. e Cintra, L. (2005). *Nova gramática do português contemporâneo*. 18.^a Edição. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Dicionário de Língua Portuguesa* (2009). Dicionários Académicos. Porto: Porto Editora.
- Duarte, I. (2001). A formação em Língua Portuguesa na dupla perspectiva do formando como utilizador e como futuro docente da língua materna. In I. Sim-Sim (Org.), *A formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 27-34). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1992). Formação contínua de professores: Uma exigência para a inovação educacional. In A. Nóvoa e T. Popkewitz (Org.), *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: EDUCA.
- Estrela, E., Soares, M. e Leitão, M. (2008). *Saber escrever, saber falar. Um guia completo para usar correctamente a língua portuguesa*. 7.^a Edição. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Ferreira, F. (1994). *Formação contínua e unidade do ensino básico: O papel dos professores, das escolas e dos centros de formação*. Porto: Porto Editora
- Finger, I. (2008). A aquisição da linguagem na perspectiva behaviorista. In I. Finger e R. Quadros (Org.), *Teorias de aquisição da linguagem* (pp. 17-44). Florianópolis: Editora da USFC.
- Flavell, J. (1975). *A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Fromkin, V. e Rodman, R. (1993). *Introdução à linguagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Hohmann, M. e Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. 2.^a Edição. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores: Concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Lentin, L. (1981). *A criança e linguagem oral: Ensinar a falar: Onde? Quando? Como?* Lisboa: Livros Horizonte.
- ME/ DEB (2004). *Organização curricular e programas, Ensino básico – 1.º ciclo*. 4.^a Edição. Lisboa: Editorial do Ministério de Educação.
- Mialaret, G. (1991). *A formação dos professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Ministério da Educação (ME) (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Nóvoa, A. (1992). A reforma educativa portuguesa: Questões passadas e presentes sobre a formação professores. In A. Nóvoa e T. Popkewitz (Org.), *Reformas educativas e formação de professores* (pp. 57-69). Lisboa: EDUCA.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Piaget, J. (1977). *A linguagem e o pensamento da criança*. Lisboa: Moraes Editores.
- Pinto, M. (1994). *Desenvolvimento e distúrbios da linguagem*. Porto: Porto Editora.

- Puyuelo, M. (2003). Comunicação e linguagem. Desenvolvimento normal e alterações no decorrer do ciclo vital. In M. Puyuelo e J.A. Rondal (Org.), *Manual do desenvolvimento e alterações da linguagem na criança e no adulto* (pp.87-112). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Quadros, R. (2008). O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem. In I. Finger e R. Quadros (Org.), *Teorias de aquisição da linguagem* (pp. 45-82). Florianópolis: Editora da USFC.
- Ramos, M. e Costa, J. (2004). Os professores e a (re)construção do currículo na escola: a construção de projectos curriculares de escola e de turma. In J. Costa et al (Orgs.), *Gestão curricular: percursos de investigação* (pp. 79-97). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ramozzi-Chiarottino, Z. (2008). Epistemologia genética e a aquisição da linguagem. In I. Finger e R. Quadros (Org.), *Teorias de aquisição da linguagem* (pp. 83-114). Florianópolis: Editora da USFC.
- Rocha, M., Couceiro, M. e Madeira, M. (1996). *Creche. Guiões técnicos, n.º 4*. Lisboa: Direcção-Geral da Acção Social. Núcleo de documentação técnica e divulgação.
- Roldão, M. (1999a). *Gestão curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. (1999b). *Os professores e a gestão do currículo: Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Rondal, J.A., Esperet, E., Gombert, J. Thibaut, J.P. e Comblain, A. (2003). Desenvolvimento da linguagem oral. In M. Puyuelo e J.A. Rondal (Org.), *Manual do desenvolvimento e alterações da linguagem na criança e no adulto* (pp. 17-86). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Serpa, M. (2010). *Compreender a avaliação. Fundamentos para práticas educativas*. Lisboa: Edições Colibri.
- Serra, C., Costa, J. e Portugal, G. (2004). Da educação pré-escolar ao 1.º ciclo do ensino básico: (des)articulação curricular num agrupamento vertical de escolas. In J. Costa et al (Orgs.), *Gestão curricular: percursos de investigação* (pp. 45-57). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva, A. (2002). Formação contínua de professores, construção de identidade e desenvolvimento profissional. In A. Moreira e E. Macedo (Orgs.), *Currículo, práticas pedagógicas e identidades* (pp. 119-135). Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (Org.) (2001). *A formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

- Sim-Sim, I. (2004). *Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. 3.^a Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I., Silva, A. e 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.
- SREC. (2011). *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*. Angra do Heroísmo: Secretaria Regional da Educação e Formação – Direcção Regional da Educação e Formação.
- Zabala, A. e Arnau, L. (2007). *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Editorial Graó.

Legislação

- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo. Acedido em <<http://intranet.uminho.pt/Arquivo/Legislacao/AutonomiaUniversidades/L46-86.pdf>>, a 21-02-2012.
- Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto – Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Funcionamento do Ensino Superior. Acedido em <<http://dre.pt/pdf1sdip/2005/08/166A00/51225138.pdf>>, a 21-02-2012.
- 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. Acedido em <<http://agjsaraiva.ccems.pt/Leg.%20escolar/Prefis%20dos%20docentes.pdf>>, a 28-02-2012.

Outros documentos

Plano Curricular de Turma (Ano letivo 2010/2011) – Escola EB1/JI de São Pedro

Projeto Curricular de Turma – 2011/2012, Escola Básica Integrada de Roberto Ivens

Anexos

Anexo 1 – Transcrição do relato do fim-de-semana das crianças do pré-escolar

Anexo 2 – Transcrição daquilo que as crianças mais gostaram da visita à Biblioteca Pública e Arquivo Regional de Ponta Delgada

Anexo 3 – Grade de observação do grupo de crianças do pré-escolar, referente à 4.^a intervenção

Anexo 4 – Transcrição do relato do fim-de-semana dos alunos da turma do 4.º ano

Anexo 1 – Transcrição do relato do fim-de-semana das crianças do pré-escolar

Criança E (4 anos, 9 meses): Brinquê (cos mês) co'as minhas bnecas e... e fui pró mê... e depous fui cmê e fui dormi.

Criança D (4 anos, 11 meses): Ê brinquê cos mês brincads. Brinquê cos (...) e brinquê cos carros. Ê brinquê cos carros. Cos carros de --- E brinquê... dpous fui brincá (3x) e dpous fui desenhá.

Criança K (5 anos, 1 mês): Fui pa caja da minh'ávó e quando cheguê a caja fui brincá. E fui desenhá.

Criança N (4 anos, 9 meses): Ê brinquê c'as minhas bnecas, ahh.. fui cmê, fiz um desenho (...) e ê fui pá cama.

Criança G (5 anos, 5 meses): Desenhê, fui cmê e dpous fui pá cama.

Criança M (4 anos, 9 meses): Bincá à bola e comi e depous fui pá cama, binquê co mê binquêdo... e fou tó.

Criança O (5 anos, 2 meses): Brinquê c'as minhas bnecas, fui pa cassa da minh'ávó, fui cmê e fui pá cama.

Criança C (4 anos, 8 meses): Brinquê c'os bincades, dpous fui jogá à bola ... binquê co Cristiano, vá pá cama... e dpous fui comê.

Criança B (4 anos, 1 mês): Ê brinquê c'as minhas benecas, dpous fui comê e dpous fui pá cama.

Criança L (5 anos, 5 meses): Brinquê, cmi, fui pá cama e dpous brinquê co mê gato, Kiko. Dpous fui pá casa da minha tia... nos Arrifes. A Vanessa dê-me tanta cousa, essas pulsêras. Minha prima.

Criança P (5 anos, 0 meses): Joguê à bola e brinquê c'o mê cã.

Criança J (4 anos, 9 meses): Brinquê c'o mê cã que se chama-se Joana e má nada.

Criança S (5 anos, 2 meses): "..."

Criança F (4 anos, 7 meses): Andei de skate, brinquei de skate, joguêi à bola, fui pá cama, dpous ê cmi.

Criança Q (4 anos, 10 meses): Ê brinquê e fui pá cama.

Anexo 2 – Transcrição daquilo que as crianças mais gostaram da visita à Biblioteca Pública e Arquivo Regional de Ponta Delgada

Criança K (5 anos, 1 mês): Dos livros e... dos livros, dos jogos e dos jogos que tava no chá.

Criança Q (4 anos, 10 meses): Ê gosto dos jogos, dos macaquins e do tapete dos jogos.

Criança N (4 anos, 9 meses): Ê gostê dos livros, gostê dos jogos, eu gostê do filme e do tapete.

Criança M (4 anos, 9 meses): Dos jogues e... do livoro, do filme e do tapete.

Criança E (4 anos, 9 meses): Gostê fou dos livros, do tapete, do filme e dos jogos...

Criança O (5 anos, 2 meses): Gstê do filme, dos jogos, tapete.

Criança R (4 anos, 9 meses): Gstê do filme, do tapete dos bebés e dos jogos.

Criança B (4 anos, 1 mês): Ê gstei dos livros, do tapete, dos jogos.

Criança D (4 anos, 11 meses): Do filme, ahmm... dos jogos, dos desenhos... da senhora a falá e gostê de va os jogos e gstê de va a manta dos bebés.

Criança L (5 anos, 5 meses): Ê gostê do filme, dos jogos e do livro.

Criança P (5 anos, 0 meses): Do filme, do tapete, dos jogos e dos desenhos.

Criança J (4 anos, 9 meses): Ê gstê da senhora a falá, do tapete, os jogos, o filme, os desens, os computadôs qu'ê vi e... os livros e... má nada.

Criança H (4 anos, 11 meses): Ê gstei das pessoas a falá, ê gsti dos livros, gstê do filme, gstê dos jogos, gostê dos outros livros e ê gstê do tapete.

Criança F (4 anos, 7 meses): Gstê dos jogos, e... do filme e... gstê de vê os livros.

Criança C (4 anos, 8 meses): Gstê do filme, dos jogos...ah... da mulhé a falá.

Anexo 3 – Grade de observação do grupo de crianças do pré-escolar, referente à 4.^a intervenção

Área de formação pessoal e social	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S
Produz um vocabulário perceptível		E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	NE
Fala de si e das suas vivências, de forma desinibida		E		E	E	E	E	E		E	E	E	E	E	E	E	E		
Ordena temporalmente acontecimentos familiares		E					E			E			E	E					
Identifica os dias da semana		E		E	E					E	E			E					

E – Executado

NE – Não Executado

NO – Não Observável

Com esta grelha, é-nos possível verificar que, comparativamente às últimas listas de verificação, uma maior quantidade de crianças produziu um vocabulário perceptível aquando da minha observação, exceto a criança S, que continua com as mesmas dificuldades. Acho que houve, por parte das crianças, uma preocupação em produzir um vocabulário perceptível, pelo facto de o que diziam ter sido gravado para posterior reprodução. Isto demonstra uma certa consciencialização da expressão oral, uma vez que as crianças tiveram a preocupação de se expressar o melhor possível para que, tanto ela própria como o restante grupo, fosse capaz de a entender no momento de reprodução da gravação.

No que se refere a falar de si e das suas experiências de forma desinibida, constatamos aqui, com agrado, mais três crianças que o fizeram, e são elas a L, a M, e a P. Isto deveu-se talvez ao facto de estarem perante um gravador e quererem “portar-se” tão bem quanto os colegas, o que é natural.

Quanto a ordenar sequencialmente os acontecimentos familiares, foi possível verificar, nesta intervenção, que as crianças M e N também são capazes de o fazer, tendo isto sido observável no momento de contar momentos marcantes do fim-de-semana.

Relativamente a identificar os dias da semana, as crianças marcadas com “E” são as que respondem espontaneamente quando lhes pergunto se sabem que dia é, que dia foi no anterior e no que será no dia seguinte. As outras não respondem e, quando lhes pergunto diretamente, as outras ajudam ou elas dizem que não sabem.

Anexo 4 – Transcrição do relato do fim-de-semana dos alunos da turma do 4.º ano

Aluno 18 (9 anos, 10 meses): (...) dpous fu... fu brincá, dpous fui dá comida ós mês animais (*risadas*), dpous tive d'i, dpous fiz malassadas, dpous (*intervenção de um colega*)... não, a minha mãe é que fez pr'ali, c'o mê pai. E dpous, dpous ê tava jogando *playstation*, joguê CS. No domingo (o que é que ê gostê más?) no domingo, ê fu... ê fu pás, furnas, todo o dia pra lá, comi cozido, dpous vim pa casa tra vez, joguê, dpous fui pesquisá e (*interrupções*) dpous? Dpous fui dormi pá cama.

Aluno 17 (9 anos, 6 meses): No sábado, eu dormi, dpous acordê. Dpous joguê *Jack 3*, dpous fui pá casa da minha tia vê uma matança (*De quê?*) de porco. Ahmm... eles mataram o porco fou no pescoço e o sangue todo já vê p'o chão (*intervenção de um colega: Argh, que nojo*) depous eles fizeram morcelas e... já está. No domingo, fizemos malassadas e ê gostê e fui pra casa dormi. (*Tu é que fizeste sozinho?*) Malassadas? Não, foi com a minha família. Dpous, no domingo ê fui pra casa e fui dormi.

Aluna 4 (9 anos, 10 meses): No sábado, eu joguei PSP (*intervenção de um colega: Ah, que min...*), depous fui às compras, ahm, cheguei das compras fui pá catequese. Dpous, no domingo, fui pá equitaça, tive a brincar... (*Sozinha? Brincaste sozinho?*) (*Acenou com a cabeça*) E dpous... também fiz TPC's.

Aluna 11 (9 anos, 3 meses): Sábado, eu... eu fui à catequez. Depois fui para um convívio de Gira Volei... (*pausa*). À noite fui para o Clube Naval, que teve lá uma festa e nós fomos pra lá. Domingo, eu... fui jantar, almoçar! com uma amiga minha e essa minha amiga foi prá minha casa brincar, também. E depois fui pras Portas do Mar com uma outra amiga da minha mãe e... e depois fui dormir.

Aluno 13 (9 anos, 3 meses): Ê sábado tive a brincar co Gonçalo, o Gonçalo fou pá catequese. Ê fui, ê fui pó Jácome Correia jogá, vê pessoas a jogá futebol, encontrê o Tomás, a gente brincou, dpous (*intervenção de um colega: a gente fo andá de bicileta*) a gente fou andá de bicileta. E no domingo (*intervenção de um colega: eh, gandes malucos*) a gente, eu tive a brincá co Gonçalo, (eu penso que fou de bicicleta ou fou *Playstation*) e dpous eu fiz uma festa (*Fizeste uma festa? Sozinho?*) Não, co mê pai, com a minha família.

Aluno 3 (9 anos, 1 mês): No sábado, fui jogar golfe, ti-ti-tivemos uma reunião no golfe, eu como tava já chato da reunião, fui pedir à minha mãe o dinheiro e fui comprar *Ice Tea*, ao bar, (*barulho de fundo*) ao bar. Depois, cheguei a casa fui pró comp... (*barulho de fundo*), depois fui jogar pá *Playstation 3*, fui pró computador e fui dormir. Depois no domingo, (*barulho de fundo*) no domingo, fui jogar *Playstation* outra vez. Fui pró computador, e dormi. E fiz os trabalhos de casa. (*Depois de dormir?*) Não, não!

Aluna 1 (10 anos, 5 meses): No sábado, ê fui pá catequese, fui pá missa. A seguir fui pra casa, vi televisão... (ahm, *murmura*: não sê más o qu' é que fiz). No domingo, fui pa Vila Franca do Campo, (ahh, *sussurra*: qui é qu' ê fiz lá?) Ah! Fui vê o Caiu (ahm...) e a seguir fui pra casa.

Aluno 8 (9 anos, 4 meses): No sábado eu tive a brincar com o Miguel, todo o dia, depois fui pá catequese. À .. à noite (*intervenção de uma colega: então não fou todo dia*). Dpous das quatro horas, ele fou brincá outra vez comigo e fomos... quando ele se foi embora, eu fui... ahm os meus pais jogaram *Playstation* comigo (*intervenção de uma colega: ei que fixe!*). No domingo, ahm, eu tive na casa do Miguel a fazer a pesquisa. Depois... depois, fomos brincar.

Aluna 6 (9 anos, 6 meses): No sábado, primêr, fui andar de bicicleta, pesquisêi sobre o meu rio. (*Qual era?*) Rio Douro. Ahm... Fui ver televisão e depois fui pró computador. No domingo, ah, pesquisêi sobre a minha serra, brinquêi um pouco co meu cão e (*breve hesitação*) andêi outra vez de bicicleta.

Aluna 7 (9 anos, 9 meses): No sábado, eu fiquei doente (fiquei doente) e depois, no domingo, quando eu já tava melhor é que eu fui prá casa da minha tia. (*E ficaste todo o dia na cama?*), (*intervenção de um colega: Sim, quinta e sexta!*). (*E o que fizeste no domingo?*) Fui prá casa da minha tia.

Aluna 10 (9 anos, 7 meses): Sábado, ahm, ê fui passear o meu cão com o meu pai. Ahmm... Depois fui pra casa, joguei *Wii* e... No domingo, ê, ê ajudei a minha mãe a prepará a festa da minha irmã e ... e tive a ver televisão e fiz os trabalhos de casa. (*Qual foi o teu trabalho de casa?*) O rio... Mon... Mondego.

Aluna 15 (9 anos, 4 meses): No sábado ê tive brincando na minha casa, com (*interrompe*) tava ajudando a minha mãe... fui pesquisá... era... o meu rio era o Rio Têjo. No domingo tive em casa, a descansá.

Aluno 14 (9 anos, 9 meses): (...) fui comprá a prenda pa, pra quem for mê amigo invisível... ahm, e no sábado ê vi o mê pai (*breve hesitação*), ele voltou pa Lisboa... Ahm... fiquei... fui à casa de minh' avó, pa brinc, p'andá de bicicleta. Dpous fui treiná basket... treinei, a minha prima, a minha tia joga... já foi uma cam... já foi jogadora de basket e ela anda-m' a treiná. No domingo, ê acordê às sete da manhã, qu' é esta a hora qu' ê acordo (*intervenção de um colega: acordaste com as galinhas*). (*Risos*). (*E depois?*) Fui à internet pesquisá (*Qual foi o teu trabalho de casa?*) Ê... ê pesquisar duas serras, mas ... ê escrevi era ... ê escrevi só fou o nome da serra, mas não escrevi serra. (*Qual era o nome da serra?*) Caldeirão e a outra não sê. (*E mais o que é que fizeste?*) Dpous fui vê desenhos animados, dpous fui ao quintal... andar de skate qu'ê tenh'um, ê tava a brincá e partiu-se todo (*risos*), e voltei à casa de minha avó. Fui ter coa... a minha mãe foi fa... prepará o almoço, e ê fui assustá as galinhas, (*risos*)... ê fui brincá

com os meus cães, que tãõ na casa da minha avó, um deles com'as galinhas (*risos*)... e dpous voltê pra casa, adormeci... a... a... a vê televisão e também adormeci a jgá. (*Interação com os colegas*). (*Gostaste do fim-de-semana?*) Adorê! Por causa qu'ê vi o mê papá.

Aluno 16 (10 anos, 0 meses): Ahm... Sáb... ah... Sábãd, tivee, tive concurso de Volei, ganhei (*intervenção de uma colega: concurso?*). (*Repete: ganhei*). Ahm, depois... (*A tua equipa!*) Não, a equipa da escola. (*Mas não ganhaste sozinho! Foi a equipa, não foi?*). (*Intervenção de uma colega: Não, nós tínhamos de jogar um a um*). (*Ah! É um a um! Tu ganhaste? Parabéns!*). Obrigada! Ah... ah... depois fui cmê... e dpous não sê o resto. E domingo, fui pa casa da minha avó, fui pesquisá, ainda bem qu'ê tive, ainda bem qu'a minha avó tinha os livros dos rios, qu' era preciso pesquisá a serra, a minha serra e o rio e dpous ahh, quando a minha avó ia dá comida às galinhas, ainda bem que os professores estagiários m'ensinarim como é que se mexe na caixa dos primeiros socorros, porque o galo picou a minha avó, ainda bem... (*E tu soubeste cuidar?*) Claro, pus pomada e gelo. (*Muito bem!*) Ahm, fiz a comida, porque a minha avó e a minha tia não podiim, ah, fiz a comida ca minha..., co meu pai e ... má nada.

Aluna 12 (9 anos, 8 meses): Brinquei... brinquei cos meus cães, brinquei com eles, ma... o portão abriu-se e eles fugiram (*intervenção da irmã: eles fazem sempre isso e eu vou ver*) ... depois eu tava numa, a minha irmã foi dizer à minha mãe. Eu fiquei chateada cos cães qu'eles são uns matrêirs... são uns matreiros, tãõ sempre a fazer aquilo... a minha... fui pra casa da minh' avó... (*Que fizeste lá?... Não te lembras?*) Vimos televisão... (*Só te lembras disso?*) Vimos televisão. Eu e a Bia ficamos ahm, deitadas na cama, na... na cama... na cama da noss'avó, a ver televisão. (*intervenção de um colega: ih na cama, não gosto nada!*). (*E o trabalho de casa?*) Já fiz. Pesquisei sobre...

Aluna 2 (9 anos, 8 meses): Fomos pa casa da noss'avó. A Maria e eu vimos televisão. A noss' avó veio do hospital. Ela... foi pra lá, fez uma operação, tirou o estômago todo. Então ela veio pra casa ontem... (*E vocês foram visitá-la?*) Não, nós estávamos lá quando ela veio! (*E que mais?*) Eu ajudei a minha mãe a fazer a cama da minh' avó... Dpois a, dpous... dpous... eih, como é? Ah! Depois ela pôs a cama debaixo do colchão, para ficar... Pôs as almofadas e a avó quando veio, ela sentou-se no sofá, mas ela não queria sentar-se no sofá, ela foi pá cama pa experimentar. E a Maria, ela tava em toda a cama. Mas isso foi... ela dormiu um sono lá, ficou com o casaco na mão e... puf, dormiu.