



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

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

**Uma abordagem comunicativa à aprendizagem da língua em contexto educativo
pré-escolar e escolar (1.º ciclo do Ensino Básico)**

Sara Carolina Moreira Garcia

Sob orientação científica da Professora Doutora Susana Mira Leal

Ponta Delgada, abril de 2015



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

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

**Uma abordagem comunicativa à aprendizagem da língua em contexto educativo
pré-escolar e escolar (1.º ciclo do Ensino Básico)**

Sara Carolina Moreira Garcia

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 científica da Professora Doutora
Susana Mira Leal.

Ponta Delgada, abril de 2015

À memória do meu avô, Eduardo Eusébio
Moreira Raposo, com a certeza de que aqueles
que amamos permanecem vivos e refletidos em
nós.

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.
Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.
Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso, elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves (1933-2014)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Esmeralda Moreira e Carlos Almeida, por serem os pilares da minha vida. Pelo seu amor incondicional e apoio constante na concretização deste sonho. Obrigada por me terem dado raízes e asas.

Aos meus irmãos e irmã, Eduardo, Carlos e Beatriz, o meu maior tesouro e fonte de inspiração. A eles e a ela que me fazem lembrar, todos os dias, que o amor e os laços são superiores a todas as coisas.

À minha avó Adelina, o meu porto de abrigo e de incitamento à vida, por todo o seu amor, palavras de afeto e orações.

À minha tia Lurdes, madrinha e conselheira de todas as horas, pelo seu amor, amizade, apoio e dedicação constantes, e por ser um exemplo de fortaleza e de conquista.

Às minhas tias, tio e primas do coração, pelo carinho, apoio e pensamentos positivos.

Aos meus amigos e segunda família, pela amizade genuína. Obrigada pela partilha de ensejos, sonhos e vivências. Sabe bem termos um recanto autêntico de cumplicidade, respeito e admiração.

À Professora Doutora Susana Mira Leal, na qualidade de minha orientadora, por ter inspirado a realização deste projeto e por ter acreditado em mim no decorrer deste trabalho, incentivando-me a dar o meu melhor. Agradeço-lhe a abertura de espírito, os ensinamentos, o pensamento claro e idóneo de criar e agir além horizontes.

Ao Professor Doutor Adolfo Fialho e à Professora Doutora Raquel Dinis, pelo acompanhamento e orientação demonstrados ao longo das Práticas Educativas Supervisionadas I e II.

À Professora Doutora Graça Castanho, à Professora Doutora Isabel Condessa e à Professora Doutora Margarida Pacheco, pelos ensinamentos, palavras de incentivo e partilha de saberes ao longo deste percurso.

À secretaria do Departamento de Ciências de Educação, nas pessoas da Dra. Manuela Soler, Sra. Conceição Diógenes e Sra. Grimaneza Amaral, pela atenção, disponibilidade, simpatia e acompanhamento dispensados ao longo destes cinco anos.

À Educadora Teresa Nunes e à Professora Madalena Resendes, por terem aberto a porta das suas salas, partilhando as suas experiências de trabalho e possibilitado que crescesse enquanto pessoa e futura profissional.

A todas as crianças e alunos com quem trabalhei e contactei ao longo dos estágios, a quem levo carinhosamente no coração, sob a forma de pássaros livres.

A todos os meus colegas de curso, de Licenciatura e Mestrado, por termos repartido momentos de engrandecimento pessoal e académico que ficarão para a vida. Um reconhecimento especial à Catarina, à Carolina e à Lina, pela amizade verdadeira, pelas conversas de incentivo e desabafos, e por mostrarem que a união e a afeição mútua melhoram-nos e levam-nos à conquista de sonhos comuns.

Aos professores e professoras que me inspiraram, pelos seus exemplos de sabedoria e humanismo, nomeadamente, à Professora Elsa Rebelo, à Professora M^a da Conceição Estrela e à Professora Fernanda Pereira, que me acrescentaram enquanto aluna e deixaram uma marca indelével na minha formação enquanto Pessoa.

A todos os que, de alguma forma, estiveram presentes e envolvidos neste processo e que, com as suas palavras, colaborações e atitudes de entusiasmo, contribuíram para que esta caminhada estivesse envolta de encorajamentos, o meu sincero agradecimento.

RESUMO

A Língua é percebida como o principal veículo de expressão e comunicação, permitindo-nos ser sujeitos pensantes, falantes e atuantes.

Neste sentido, o processo de ensino-aprendizagem, desde as primeiras etapas educativas, deverá possibilitar o desenvolvimento de competências que permitam ao aluno utilizar a Língua atendendo às suas múltiplas funções e aos diversos contextos do seu quotidiano.

Assim, urge refletirmos sobre perspetivas de ensino e práticas educativas que viabilizem a utilização da Língua enquanto instrumento de interação, de intervenção e de integração social, a fim de permitirmos que os nossos alunos expandam os seus conhecimentos linguísticos e possam relacionar-se com o outro e com o mundo através de um pensamento crítico, analítico e recreativo.

Uma abordagem comunicativa da Língua é a que, em nosso entender, melhor responde a estas solicitações, ao pretender capacitar cada educando para o uso proficiente da sua Língua Materna, através do desenvolvimento de competências comunicativas, a serem promovidas nos diferentes domínios verbais e áreas curriculares, admitindo experiências de aprendizagem pedocêntricas, significativas, ativas, integradoras e socializadoras.

Este trabalho procura, pois, um entendimento formativo e pedagógico sobre a relevância da Abordagem Comunicativa no ensino e aprendizagem da Língua, nos contextos da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nos quais decorreram os estágios profissionais.

Para isso, analisaremos as nossas práticas educativas que integraram um conjunto de atividades didáticas baseadas em pressupostos de uma ótica comunicativa, e que privilegiaram o domínio esclarecido, consciente e ativo da Língua.

Em suma, o objetivo deste trabalho é o de compreender e divulgar os benefícios curriculares e educativos deste modelo comunicativo, procurando despertar os docentes para a sua operacionalização na sala de aula, com vista à promoção de espaços e experiências de aprendizagem dedicados à aprendizagem da Língua Materna, que favoreçam o desenvolvimento comunicativo de cada criança/aluno, para uma melhor vivência na sociedade democrática.

Palavras-chave: Abordagem Comunicativa – Ensino e Aprendizagem da Língua – Língua Materna – Práticas Educativas – Educação Pré-Escolar – 1.º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

Language is seen as the main vehicle for expression and communication, allowing one to be a thinking, talking and acting subject.

Thus, the teaching-learning process and, therefore, the first educational stages, should enhance the development of skills that enable the student to the usage of Language in its multiple functions and according to different daily contexts.

It is, in this sense, urgent to reflect on the teaching perspectives and educational practices that habilitate the usage of Language as an instrument of interaction, of intervention and of social integration, granting our students the expansion of their linguistic knowledge and the possibility to relate with an other and with the world, through a critical, analytical and recreational thought.

A Communicative Approach on Language is the one that, in our perspective, best answers such requests, as it intends to capacitate each student for the proficient usage of his/her Mother Tongue, through the development of communicative competences that must be promoted in the different verbal domains and curricular areas, embracing child-centered, significant, active, integrative, and socializing learning experiences.

This report aims, in this way, a formative and pedagogical understanding on the relevance of the Communicative Approach in the teaching and learning processes of Language, in the Preschool and the Primary School contexts, in which our professional internships took place.

Thereunto, we will analyze our educational practices as part of a set of didactical activities that were based upon communicative assumptions, and which privileged the clear, conscientious and active domain of Language.

To sum up, the main goal of this report is to understand and to disclose the curricular and educational benefits of this model, aiming to stimulate teachers to its appliance in the classroom, promoting settings and experiences on the learning of the Mother Tongue as a way to emancipate each child/student for a better life within a democratic society.

Key-words: Communicative Approach – The teaching and learning of Language – Mother Tongue – Educational Practices – Preschool Education – Primary School.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	5
RESUMO	7
ABSTRACT	8
INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: PRESSUPOSTOS CURRICULARES E PROFISSIONAIS.....	18
Introdução.....	19
1.1. A Educação Pré-Escolar: afirmação e enquadramento pedagógico e curricular.....	19
1.1.1. Emergência da Educação Pré-Escolar	19
1.1.2. Educação Pré-Escolar: contributos para a Educação na Infância.....	21
1.1.3. O perfil profissional do educador de infância.....	23
1.1.4. Princípios norteadores da Educação Pré-Escolar.....	25
1. 2. O 1.º Ciclo do Ensino Básico: objetivos e especificidades	34
1.2.1. O perfil profissional do professor do 1.º Ciclo	36
1.2.2. Princípios norteadores da ação educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico	38
Síntese.....	44
CAPÍTULO II – UMA ABORDAGEM COMUNICATIVA AO ENSINO DA LÍNGUA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	45
Introdução.....	46
2.1. Conceitos e competências num modelo comunicativo de ensino/ aprendizagem ...	46
2.1.1. A Comunicação.....	46
2.1.2. Princípios e fundamentos da Abordagem Comunicativa.....	49
2.2. Por uma abordagem comunicativa no ensino e aprendizagem da Língua.....	54
2.3. A Operacionalização da Abordagem Comunicativa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo	63
Síntese.....	67

CAPÍTULO III – UMA ABORDAGEM COMUNICATIVA AO ENSINO DA LÍNGUA EM CONTEXTO DE ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	68
Introdução.....	69
3.1. O Percorso Investigativo: da recolha à análise dos dados	69
4. A Investigação da Ação na Educação Pré-Escolar	74
4.1. O Meio/ Comunidade envolvente	74
4.2. A Escola.....	75
4.3. A Sala de Atividades.....	76
4.4. O grupo de crianças	79
4.5. Atividades comunicativas concretizadas na Educação Pré-Escolar	80
5. A Investigação da ação no 1.º Ciclo do Ensino Básico	98
5.1. O Meio/ Comunidade envolvente	98
5.2. A Escola.....	99
5.3. A Sala de Aula	100
5.4. A Turma.....	101
5.5. Atividades comunicativas concretizadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico	102
Síntese.....	119
CONCLUSÕES	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	126
ANEXOS.....	133

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I – A Abordagem Comunicativa em sala de aula	62
Quadro II – Cronograma das atividades desenvolvidas na PES I	81
Quadro III – Atividades comunicativas no ensino-aprendizagem da Língua desenvolvidas nos diferentes domínios e áreas curriculares, na PES I, e funções da língua trabalhadas em cada atividade	82
Quadro IV – Sistema de categorias relativo à dimensão A e unidades de registo ilustrativas das competências comunicativas desenvolvidas na PES I	88
Quadro V – Contagem das unidades de registo relativas às competências comunicativas desenvolvidas na PES I	89
Quadro VI – Cronograma das atividades desenvolvidas na PES II	104
Quadro VII – Atividades comunicativas no ensino-aprendizagem da Língua desenvolvidas nos diferentes domínios e áreas curriculares, na PES II, e funções da língua trabalhadas em cada atividade	105
Quadro VIII – Sistema de categorias relativo à dimensão B e unidades de registo ilustrativas das competências comunicativas desenvolvidas na PES II	112
Quadro IX – Contagem das unidades de registo relativas às competências comunicativas desenvolvidas na PES II	113

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – O processo de comunicação	48
Figura 2 – A Abordagem Comunicativa no ensino da Língua	56
Figura 3 – Planta da sala de atividades na qual decorreram as intervenções pedagógicas da Prática Educativa Supervisionada I	76
Figura 4 – Planta da sala de atividades na qual decorreram as intervenções pedagógicas da Prática Educativa Supervisionada II	101

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Representação percentual das atividades comunicativas desenvolvidas nos diferentes domínios verbais, em contexto da PES I	83
Gráfico 2 – Representação percentual das atividades comunicativas desenvolvidas nos diferentes domínios verbais, em contexto da PES II	106

ÍNDICE DAS ABREVIATURAS E SIGLAS

ATL – Atividades de Tempos Livres dos alunos (componente extralectiva)

Cid. – Cidadania

CM – Conhecimento do Mundo

CREB – Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores

EM – Estudo do Meio

EMRC – Educação Moral Religiosa Católica

EMRE – Educação Moral Religiosa Evangélica

Exp. Art. – Expressões Artísticas

FPS – Formação Pessoal e Social

INE – Instituto Nacional de Estatística

MAT – Matemática

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PCE – Projeto Curricular de Escola

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PCT – Projeto Curricular de Turma

PES I – Prática Educativa Supervisionada I

PES II – Prática Educativa Supervisionada II

P1A – Unidades de registo da Prática Educativa Supervisionada I

P2B – Unidades de registo da Prática Educativa Supervisionada II

RAA – Região Autónoma dos Açores

TDAH – Transtorno do Défice de Atenção e Hiperatividade

UR – Unidades de registo

ÍNDICE DOS ANEXOS

Anexo 1 – Recursos utilizados nas atividades da prática na Educação Pré-Escolar... 134

Anexo 2 – Recursos utilizados nas atividades da prática no 1.º Ciclo 138

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio encontra-se legalmente enquadrado no artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 24/ 2007, de 22 de fevereiro, sendo condição *sine qua non* para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Assim, a sua elaboração incide sobre as práticas e experiências vivenciadas ao longo dos estágios profissionais que ocorreram nas duas primeiras etapas educativas do sistema educativo português, no âmbito das unidades curriculares Prática Educativa Supervisionada I e Prática Educativa Supervisionada II.

As práticas supervisionadas ocorreram em estabelecimentos de ensino distintos, pertencentes a unidades orgânicas do concelho de Ponta Delgada, tendo constituído um contributo essencial quer para um enriquecimento curricular e efetivo contacto com a realidade escolar, quer como oportunidade de atuação e de operacionalização de conhecimentos teórico-práticos desenvolvidos durante a Licenciatura e o Mestrado.

Considerando a natureza investigativa do Relatório de Estágio, foi possível, no decorrer da ação pedagógica, delinear uma temática/ problemática como objeto de ação e estudo relevante para, os contextos nos quais se concretizaram os estágios. Deste modo, e resultante dos momentos de observação na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do ensino básico, verificámos a necessidade de se combater as dificuldades de aprendizagem que os educandos revelavam ao nível da língua materna, na medida em que esta se evidencia como área transversal e imprescindível ao sucesso educativo e escolar das nossas crianças/ dos nossos alunos.

Assumimos, então, promover, em cada estágio, um ensino-aprendizagem da Língua efetivo e significativo, segundo uma ótica comunicativa que permitisse valorizar e expandir as múltiplas dimensões e domínios da Língua, enquanto fenómeno sociocultural, democrático, interventivo e relacional.

A nossa ação foi, portanto, orientada pelos seguintes objetivos, transversais às duas práticas educativas:

- Promover o desenvolvimento da comunicação oral e escrita das crianças, reforçando as competências de compreensão e expressão oral numa perspetiva comunicativa;
- Promover a ação comunicativa em contextos pedagógicos, analisando-a à luz das funções da língua em desenvolvimento pelos educandos/alunos;
- Articular a aprendizagem da língua com a de outras áreas curriculares.

A fim de darmos resposta a estes objetivos, recorremos a uma metodologia de investigação qualitativa, que nos permitiu analisar o exercício pedagógico que levamos a cabo em ambos os estágios, visando a temática em estudo.

De modo a enquadrarmos, a apresentarmos e a analisarmos o processo investigativo, organizamos este relatório em três capítulos distintos.

O Capítulo I abrange o enquadramento dos contextos educativos da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico; os documentos curriculares norteadores da prática pedagógica, os quais foram utilizados durante os estágios e, ainda, algumas das principais linhas subjacentes aos perfis profissionais do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo.

No Capítulo II é abordada a temática de aprofundamento deste relatório, sustentada na literatura da especialidade e nas indicações que os documentos orientadores e legislativos, retratados no primeiro capítulo, enunciam sobre a mesma. A primeira secção deste capítulo aponta para conceitos e competências-chave subjacentes ao modelo comunicativo da Língua. Na segunda secção abordam-se princípios e práticas comunicativas no ensino e aprendizagem da Língua, sendo apontadas algumas estratégias pedagógicas e definidos os papéis do aluno e do professor. No terceiro ponto mencionam-se os contributos do modelo comunicativo a nível da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O Capítulo III contempla questões relativas às práticas educativas, encontrando-se organizado em três pontos. O primeiro ponto refere a metodologia de investigação utilizada no estudo, explicando as técnicas de recolha de dados e tratamento dos mesmos e o modo como estes foram analisados. Nos dois pontos seguintes são discriminadas as experiências de aprendizagem realizadas no âmbito do tema do relatório de estágio, evocando as práticas decorridas na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente. Inicialmente são explanados os contextos em que as práticas decorreram, seguindo-se a descrição e análise das atividades realizadas, tendo em consideração as unidades de registo registadas nas duas práticas educativas. Por último, são apresentadas algumas conclusões e considerações a propósito da problemática estudada e das dinâmicas que esta despoletou no próprio processo de estágio profissional.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: PRESSUPOSTOS CURRICULARES E PROFISSIONAIS

Introdução

No presente capítulo procurar-se-á contextualizar a prática pedagógica, considerando o enquadramento histórico, as exigências profissionais e o currículo na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo.

Assim sendo, refletir-se-á, em momentos distintos, sobre a relevância de ambos os níveis educativos, sobre o perfil do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo, assim como sobre os princípios e documentos orientadores da ação educativa, nos contextos da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nos quais se concretizaram os nossos estágios profissionais e relativamente aos quais se reporta o presente relatório.

1.1. A Educação Pré-Escolar: afirmação e enquadramento pedagógico e curricular

1.1.1. Emergência da Educação Pré-Escolar

A Educação Pré-Escolar, em Portugal, surge na sequência das evoluções sociocultural, económica e histórica que perpassaram o país em pleno século XIX, durante o processo de industrialização.

Nesta altura, fatores como o êxodo rural, a inserção da mulher no mercado de trabalho fabril e o progressivo aumento demográfico nas zonas urbanas e suburbanas contribuíram para que houvesse uma maior procura e valorização da Educação Pré-Escolar.

Em 1911, após a implementação da República, a Educação Pré-Escolar é reconhecida como parte integrante do sistema oficial de ensino, tendo sido criados os primeiros espaços escolares do ensino infantil e jardins escolas, destinados a crianças de ambos os géneros e com idades entre os quatro e os sete anos. Destacaram-se naquela

altura, os pedagogos reformistas João de Barros (1881 – 1960) e João de Deus (1830 – 1896).

Segundo o Ministério da Educação (2000, p.18), durante o regime político salazarista, “o número de crianças que frequentavam estabelecimentos de educação infantil não excedia 1%”, levando a que o ensino infantil fosse extinto em 1937, ficando o apoio e os cuidados para a infância ao cargo de instituições sociais e privadas. Ainda neste período ditatorial, assiste-se à proibição da coeducação e à expansão de um sistema educativo nacionalista e doutrinário, no qual surgem órgãos como a Mocidade Portuguesa e a Obra das Mães pela Educação Nacional.

Nos anos 60, há o reconhecimento nacional e europeu do atraso educacional do país e são estipuladas, para o ensino infantil, novas leis que se refletiram no aparecimento de serviços de amas e de creches familiares.

Em 1973, é aprovada, pelo então Ministro da Educação - Veiga Simão, a Reforma do Sistema Educativo (Lei n.º 5/73, de 25 de julho), na qual a Educação Pré-Escolar se torna, novamente, parte integrante do sistema educativo português.

Mais tarde, a Revolução de Abril de 1974 vem instituir um ensino democrático, criando-se um sistema público de Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/77, de 1 de fevereiro). Em 1986, publica-se a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), na sequência da qual se procede à reorganização do ensino, em: Educação Pré-Escolar, Educação Escolar e Educação Extraescolar.

Posteriormente, em 1996, surge o Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, cujo objetivo foi o de reformular aspetos inerentes a este nível educativo e proceder à “expansão da rede, numa parceria entre a iniciativa pública e a privada” (ME, 2000, p. 21).

No ano seguinte, é publicada, em Diário da República, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), que postula os princípios gerais e os objetivos pedagógicos para a Educação Pré-Escolar, destacando-se, na redação do Artigo 2.º, a seguinte declaração:

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Este diploma foi regulamentado na Região Autónoma dos Açores pelo Decreto Legislativo Regional n.º 14/98/A, de 4 de agosto, o qual permitiu a posterior aprovação do Estatuto dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar (Decreto Regulamentar Regional n.º 17/2001/A, de 29 de novembro), ficando a rede regional de estabelecimentos da Educação Pré-Escolar (pública e privada) regulada por normas comuns.

Ainda em 1997, o Ministério da Educação, através do Departamento da Educação Básica, publica as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto), que proporcionaram aos educadores uma linha mais rigorosa para a melhoria e o incremento das suas opções e práticas educativas.

Atendendo a este enquadramento histórico, é possível concluir-se que as políticas relacionadas com a Educação Pré-Escolar tiveram um lento desenvolvimento no nosso país e que a sua expansão e afirmação passou por diversos períodos reformistas.

Atualmente, a Educação Pré-Escolar é percecionada como uma etapa educativa de referência no crescimento e desenvolvimento integral das crianças, que se concretiza por normas de funcionamento e princípios pedagógicos próprios, encontrando-se em constante articulação e coordenação com o Ensino Básico.

Feita esta necessária contextualização, debruçar-nos-emos, de seguida, sobre a relevância da Educação Pré-Escolar no processo de ensino-aprendizagem, atendendo à literatura da especialidade.

1.1.2. Educação Pré-Escolar: contributos para a Educação na Infância

Na sociedade atual, valoriza-se a Educação Pré-Escolar, na medida em que é consensual que o investimento numa educação precoce contribui para o rendimento e sucesso escolar dos nossos alunos (ME, 1997, p. 17):

Não se pretende[endo] que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspective no sentido da

educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte.

Assim, a Educação Pré-Escolar comporta um potencial educativo essencial ao desenvolvimento e construção de aprendizagens múltiplas, em diversas dimensões e contextos, sendo o primeiro alicerce educativo na formação pessoal e social da criança, na medida em que “a sua grande tarefa é potenciar o desenvolvimento das condições pessoais de todo o tipo, [tornando] possível a boa marcha posterior [da criança] no ensino” fornecendo, para tal, “as bases e condições de partida”, como nos esclarece Zabalza (1998, p. 86).

Segundo o estudo EPPSE (Effective Pre-School, Primary and Secondary Education)¹, realizado no período de 1994 – 2014, no Reino Unido, a importância de as crianças frequentarem desde cedo a Educação Pré-Escolar é acrescida, na medida em que esta despoleta fatores essenciais ao pleno crescimento, formação e progresso do indivíduo, como seja um maior desenvolvimento cognitivo, uma maior capacidade de atenção e de concentração, uma participação mais ativa e determinada, a atenuação das dificuldades de aprendizagem específicas, melhores resultados ao nível de competências de numeracia e de literacia, uma eficaz preparação educacional que contribuirá para o sucesso escolar e uma maior facilidade de adaptação aquando da transição para os níveis de ensino subsequentes.

Neste sentido, é necessário zelar por um ambiente educativo que assente numa pedagogia de trabalho estruturada e de intervenção globalizante, de modo a garantir um ensino democrático, inclusivo, integrador e diferenciado, que possibilite encarar cada criança como sujeito ativo no seu processo de ensino-aprendizagem.

A este nível educativo estão, desde logo, subjacentes objetivos e fundamentos de grande relevância, como os indicados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar: a promoção do desenvolvimento pessoal e social, numa perspetiva de educação para a cidadania; a inserção da criança em grupos sociais diversos, fomentando-se o respeito pela pluralidade de culturas; a possibilidade de contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola; o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais; o cultivo da expressão e da comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização e de

¹ Disponível na plataforma eletrónica <http://www.ioe.ac.uk/research/153.html>, consultada a 8 de fevereiro de 2015.

compreensão do mundo; o fomento da curiosidade e do pensamento crítico; o zelo pelo bem-estar e segurança de cada criança; e a capacidade de se proceder à despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança e procurando, ativamente, a participação das famílias e comunidades no processo educativo.

Estes são alguns dos principais eixos do processo educativo patentes na Educação Pré-Escolar. Todavia há, ainda, a considerar outros aspetos que influenciam a prática educativa neste nível de ensino, como o desempenho profissional dos educadores e a monitorização curricular subjacente aos documentos norteadores da ação pedagógica.

Nesta ordem de ideias, serão aprofundados fatores intrínsecos ao papel do educador, previstos no Artigo 3.º Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, assim como serão apresentadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e as Metas de Aprendizagem, na qualidade de documentos de referência na condução do processo educativo dos educadores de infância.

1.1.3. O perfil profissional do educador de infância

Prevê-se que a intervenção pedagógica do educador promova um ensino eficaz e de qualidade, cabendo-lhe a complexa tarefa de administrar o currículo, em conformidade com os contextos educativos.

Neste sentido, aquando do estágio desenvolvido na disciplina de Prática Educativa Supervisionada I (PES I), consideraram-se estas linhas de atuação, tendo sido uma mais-valia ter assumido que o educador deverá ser capaz de considerar as orientações curriculares, sem descurar, no entanto, que a apropriação que este concretizará das mesmas deverá ir ao encontro das necessidades vigentes à conjectura na qual intervém. Deste modo, poderá materializar as indicações legislativas/ curriculares, em função das necessidades e potencialidades dos seus educandos, maximizando as oportunidades de aprendizagem e garantindo um ensino e pedagogia eficazes, tradutores da diferença no crescimento e desenvolvimento de cada criança.

Segundo o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, o desenvolvimento curricular na Educação Pré-Escolar é concretizado pelo educador por via “da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo”, assim como na seleção e exploração “das actividades e projectos curriculares”, tendo como fim último a promoção de “aprendizagens integradas” (Artigo 3.º, Anexo N.º 1, II).

Para além disso, é preconizado neste mesmo documento que o educador de infância materialize a organização do ambiente educativo, a partir de pressupostos que incluem a disponibilização de materiais/ recursos apelativos e diversificados, “seleccionados a partir do contexto e das experiências de cada criança”; a gestão do tempo e do espaço, visando proporcionar diferentes aprendizagens e promover rotinas de trabalho; e a manutenção das “necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar” dos seus educandos.

No que concerne à intencionalidade educativa, são referidas como etapas fulcrais a “observação”, a “planificação” e a “avaliação”. Assim sendo, o educador deverá efetuar uma análise ao grupo e, progressivamente, delinear os principais objetivos e competências a serem desenvolvidos, atendendo às características, interesses e necessidades das crianças. Espera-se que seja capaz de planificar, “de forma integrada e flexível”, as suas atividades (a curto, médio e longo prazo), considerando “as temáticas e as situações imprevistas emergentes” em sala de aula. Em todo este processo, o educador deve pensar a sua ação educativa, numa perspetiva crítico-reflexiva, avaliando o seu desempenho e “o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo”, rumo ao aperfeiçoamento das suas práticas e à evolução do processo educativo de cada educando.

Além disso, pressupõe-se que o educador seja capaz de mobilizar conhecimentos, estratégias e competências, de forma a proporcionar “um currículo integrado”, que abarque as diferentes áreas curriculares.

No que respeita ao plano relacional, pretende-se que o educador de infância promova um espaço educativo que envolva a comunidade e a família e que favoreça as intra e inter relações entre as crianças, com vista a uma “educação para a cidadania”.

Para que estes fundamentos sejam exequíveis, o educador de infância tem ao seu dispor documentação complementar e orientadora da ação pedagógica, que, seguidamente, será analisada e explorada à luz dos aspetos considerados mais pertinentes.

1.1.4. Princípios norteadores da Educação Pré-Escolar

A prática educativa na Educação Pré-Escolar rege-se por documentação de referência que visa apoiar os educadores de infância nas suas ações e planeamentos curriculares, a fim de serem proporcionadas aprendizagens completas e que contribuam para o engrandecimento pessoal e formativo de cada criança. Porém, como já foi mencionado, estes instrumentos de apoio não devem demitir o educador das suas funções, nem tão pouco serem encarados como quadros limitadores das suas práticas, convindo ao educador de infância efetuar a gestão dos mesmos, em prol dos contextos educativos com os quais trabalha.

Assim sendo, são destacados como principais documentos norteadores desta etapa educativa as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997) e as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2010). Há que esclarecer que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) se encontram em processo de revisão a nível nacional. Porém, como ainda se encontram em vigor e serviram de sustento ao estágio desenvolvido na unidade de Prática Educativa Supervisionada I (PES I), reportar-nos-emos às mesmas.

Além disso, importa elucidar que, por uma questão metodológica, procederemos a uma análise conjunta destes dois documentos, uma vez que ambos se encontram associados e devem ser geridos de forma complementar pelo educador de infância.

Pode-se, assim, afirmar que as OCEPE têm como objetivo primordial auxiliar os educadores na sua prática, de modo a que estes possam alicerçar as suas opções, organizando e traçando decisões pedagogicamente adequadas e enriquecedoras para a formação das suas crianças.

Por sua vez, as Metas assumem-se como um instrumento de apoio à ação educativa do educador de infância e vêm completar as OCEPE. Neste sentido, as Metas visam facultar “um referencial comum (...) aos educadores de infância, para planearem processos, estratégias e modos de progressão” (Ministério da Educação, 2001), não devendo ser encaradas como autos de medida, mas antes como referentes que propendem garantir uma melhor gestão e coesão curriculares. Para além disso, importa esclarecer que, apesar de as Metas estarem organizadas em áreas e domínios, a sua essência pedagógica visa uma perspetiva integradora das aprendizagens, que deverá ser atendida aquando da planificação e realização de cada atividade pedagógica.

Nesta linha de pensamento, as OCEPE (ME, 1997, p. 13) têm uma natureza mais flexível, permeável e abrangente, na medida em que “adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações”, prescindindo da essência prescritiva e de “previsão de aprendizagens” patente nos programas curriculares do 1.º Ciclo.

O texto aponta para uma intervenção educativa assente no “observar”, no “planear”, no “agir”, no “avaliar”, no “comunicar” e no “articular” (ME, 1997, pp. 25-28).

A observação aparece como o suporte para toda a ação educativa. É a partir desta que o educador analisa e conhece o histórico, as necessidades e as potencialidades de cada criança, de modo a que possa diferenciar as suas práticas em função das características de cada uma. Para tal, o educador deverá recorrer a elementos diversos, como os “produtos das crianças”, a “Ficha de Informação Individual” ou a “diferentes formas de registo”.

O planeamento do processo educativo, por seu turno, aponta para que o educador proporcione aprendizagens diversificadas, significativas e inclusivas, de modo a que cada criança se sinta parte integrante do grupo. É nesta fase que o educador deverá ponderar e refletir sobre as suas “intenções educativas”, a fim de organizar, da melhor forma possível, o ambiente educativo (recursos, materiais, atividades, entre outros) e de promover experiências de aprendizagem, nas quais haja a articulação entre as diferentes áreas de conteúdo. Além disso, prevê-se que o planeamento das situações de ensino seja um momento de partilha e de envolvimento do grupo, no qual o educador encoraje e incentive as crianças a participar, auscultando os seus interesses, dificuldades e anseios.

Ao momento da realização da ação (o “agir”) estão subjacentes competências profissionais de adaptação, interação e mobilização de conhecimentos, pois o educador deverá ser capaz de aproveitar as diversas oportunidades de aprendizagem (planeadas ou imprevistas), rentabilizando-as para o alargamento e enriquecimento da formação das crianças. É, ainda, importante que o educador seja capaz de integrar no processo educativo outras pessoas (pais, auxiliares da ação educativa e membros da comunidade), de modo a diversificar os contextos de ensino-aprendizagem e a valorizar a ligação entre a escola e a sociedade.

No que respeita à avaliação, esta constitui-se como uma etapa relevante, na medida em que permitirá ao educador refletir crítica e analiticamente sobre as suas práticas e sobre o desempenho de cada criança. Cada oportunidade de avaliação

(diagnóstica, formativa ou sumativa) deverá ser concretizada com o grupo de crianças, de modo a que haja uma tomada de consciência de todo o processo educativo, a fim de se reestruturar e planejar novos objetivos de trabalho.

A comunicação, por sua vez, é percebida como uma etapa em que se privilegia a partilha de opiniões, de ideias e de informações sobre as crianças com outros adultos ligados ao grupo (pais, profissionais de ensino, auxiliares de ação educativa), de modo a que haja um maior entendimento sobre a criança, possibilitando, uma vez mais, através do mais profundo conhecimento do(a) discente, a otimização das suas capacidades.

Por último, cabe ao educador proporcionar aprendizagens que tenham em consideração a “continuidade educativa”, visto a Educação Pré-Escolar ser um período “marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória” (ME, 1997, p. 28). Assim sendo, almeja-se neste documento curricular que o educador de infância, em conjunto com os pais e com os colegas do 1.º ciclo, articule a sua ação pedagógica, na medida em que este “trabalho em equipa” é apontado como “um meio importante de formação profissional com efeitos na educação das crianças” (ME, 1997, p. 41), criando-se, assim, condições para uma aprendizagem bem-sucedida e para um trabalho educativo enriquecedor, significativo e potenciador de aprendizagem diversificada, quer na sua inserção no jardim-de-infância, quer na sua transição para o 1.º ciclo.

A par destas orientações, o documento destaca, também, algumas condições de organização do grupo e de administração do ambiente educativo, que implicam que o educador concretize uma boa e eficaz gestão do espaço e do tempo, definindo critérios e prioridades sobre os equipamentos, recursos e materiais; assim como, seja capaz de atender aos ritmos de aprendizagem das crianças e à implementação de referências e rotinas temporais no quotidiano das crianças no espaço escolar.

As OCEPE (ME, 1997) apontam para três áreas de conteúdo neste nível educativo: a Área da Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação (constituída por três domínios) e a Área de Conhecimento do Mundo, as quais têm correspondência similar enquanto áreas das próprias Metas de Aprendizagem, como apresentaremos, sumariamente, de seguida.

Iniciando esta análise pela Área de Formação Pessoal e Social, esta é compreendida como transversal e integradora, uma vez que contribui para a “formação da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e

solidário” (ME, 1997, p. 51), podendo estender-se às restantes áreas de conteúdo. Esta área deverá ser, então, desenvolvida em prol de experiências socializantes, multiculturais, de promoção de valores cívicos, estéticos e humanos, visando o desenvolvimento da criança para uma “educação para a cidadania” (ME, 1997, p. 55) e para a sua progressiva construção identitária.

As Metas, por sua vez, vão ao encontro daquilo que está perspetivado nas OCEPE, destacando, nesta área, o seu carácter aglutinador e transversal às diferentes áreas curriculares. Sob esta perspetiva, são evidenciados os domínios referentes à identidade/ autoestima; à independência/ autonomia; à cooperação; à convivência democrática/ cidadania; e à solidariedade/ respeito pela diferença, explanando cada um objetivos associado ao desenvolvimento de valores humanos, cívicos e morais para o exercício de uma Cidadania responsável e ativa.

No que concerne à Área de Expressão e Comunicação, as OCEPE indicam que esta possui uma natureza “básica”, pois “incide sobre aspectos essenciais do desenvolvimento e da aprendizagem” (ME, 1997, p. 56), compreendendo os domínios das Expressões Motora, Dramática, Plástica e Musical; da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; e à Matemática (estes últimos são tornados áreas nas Metas de Aprendizagem).

O domínio da Expressão Motora (ME, 1997, pp. 58-59) deverá ser trabalhado tendo em consideração o desenvolvimento motor das crianças, a partir de experiências de “motricidade global” (saltar, rodopiar, deslizar) ou de “motricidade fina” (manipulação de objetos) e de “jogos de movimento”, através dos quais as crianças começam a interiorizar e a cumprir regras, além de tal possibilitar situações de socialização e de maior controlo motor. A abordagem à Expressão Motora permite, ainda, explorar competências de outras áreas de conteúdo (por exemplo, o reconhecimento das partes constituintes do corpo humano) e domínios (por exemplo, a música e a dança).

A Expressão Dramática (ME, 1997, pp. 59-61) apresenta-se como um domínio privilegiado de auto e hétero conhecimento do mundo, assim como meio de expansão da comunicação verbal e não-verbal. As principais atividades dramáticas mencionadas são o “jogo simbólico” (situações de faz de conta) e o “jogo dramático” (desempenho de papéis, dramatização de histórias), enquanto que os recursos pedagógicos associados são os “fantoques” (de mão, de vara, de luva) e as “sombras chinesas”.

No caso da Expressão Plástica (ME, 1997, pp. 61-63), é indicada a necessidade de o educador de infância atender ao facto de haver crianças que tiveram mais oportunidades de contacto com materiais de plástica do que outras, cabendo-lhe, por isso, alargar as experiências dos seus educandos “a partir da situação em que se encontram”, uma vez que a Expressão Plástica é um “meio de representação e comunicação”. No que respeita às técnicas bidimensionais que promovem este domínio, são elencadas atividades como o desenho, a digitinta, a rasgagem, o recorte e a colagem. Quanto à expressão tridimensional (por exemplo, a modelagem), enumeram-se materiais de trabalho indispensáveis, como a plasticina, o barro, a rede de capoeira, caixas, frascos e outros materiais de desperdício. Deste modo, o educador deverá ser capaz de variar a utilização destas técnicas, assim como de organizar o espaço da sala de aula, a fim de as crianças poderem manipular adequadamente os materiais, entendidos como instrumentos diversificados, de qualidade e adaptados às necessidades de cada criança.

A Expressão Musical (ME, 1997, pp. 63-65), em contexto da Educação Pré-Escolar, deverá ser trabalhada atendendo aos eixos do “escutar”, “cantar”, “dançar”, “tocar” e “criar”. Pretende-se que o educador aborde este domínio através da “exploração de sons e ritmos”, de modo a que as crianças possam perscrutar a natureza e aspetos característicos dos sons (intensidade, altura, timbre e duração), compreender e trabalhar as letras das canções (promovendo-se a plasticidade da língua), exprimir e sentir a música, movimentando-se e dançando ao ritmo da mesma (coreografar em grupo uma música) e utilizar e explorar instrumentos simples e complexos (pandeiretas, xilofones, entre outros).

Por sua vez, nas Metas, a área das Expressões integra os domínios da Expressão Motora (que inclui subdomínios relacionados com deslocamentos e equilíbrios; perícia e manipulações; e jogo); da Dança (com subdomínios associados à comunicação e interpretação; à produção e criação; ao conhecimento e vivência da dança; e à fruição e contemplação); da Expressão Plástica (destacando subdomínios como a fruição e contemplação; produção e criação; e reflexão e interpretação); da Expressão Dramática/ Teatro (que reflete os subdomínios da experimentação e criação; e da fruição e análise) e, ainda, da Expressão Musical (associada aos subdomínios da interpretação e comunicação; da criação e experimentação; da perceção sonora e musical; e das culturas musicais nos contextos). A exploração destes domínios deverá ser concretizada a partir do desenvolvimento de competências gerais, como a “apropriação das linguagens

elementares das artes”, o “desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação”, o “desenvolvimento da criatividade” e a “compreensão das artes no contexto”.

No que concerne ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (ME, 1997, pp. 65-73), as OCEPE apontam para a urgência de se fomentar uma literacia emergente, a partir da qual a criança possa alargar conhecimentos sobre a leitura e a escrita e valorizar a transversalidade da língua portuguesa, enquanto promotora do sucesso nas restantes áreas de conteúdo.

Atendendo ao que é enunciado sobre a Linguagem Oral, podemos afirmar que o educador tem um papel fundamental para a criação de contextos comunicativos, uma vez que a forma como se expressa e fala deverá ser entendida como “um modelo para a interação” (ME, 1997, p. 66). As situações de diálogo, de partilha de ideias e experiências pessoais entre o grupo de crianças salientam-se como ocasiões fulcrais para um alargamento e desenvolvimento da linguagem. Além disso, o contacto com rimas, poemas, trava-línguas, canções, adivinhas e lengalengas, é perspectivado como contextos lúdico-didáticos que permitirão ao educador trabalhar o ritmo, a dicção, a clareza discursiva e a articulação das palavras junto com as crianças. Um outro aspeto a considerar pelo educador será o alargamento e diversificação dos contextos comunicacionais, “com diversos interlocutores, conteúdos e intenções”, o que levará a que as crianças dominem “a comunicação como emissores e como receptores” (ME, 1997, p. 68) e que compreendam, progressivamente, a existência de diferentes funções da linguagem e possam adaptar-se às situações comunicacionais.

No caso da comunicação não-verbal, esta é compreendida como “um suporte da comunicação oral” podendo ser explorada através da Expressão Dramática, em diversas atividades.

Por sua vez, na Linguagem Escrita prevê-se que o educador proporcione experiências de “familiarização com o código escrito” (ME, 1997, p. 69), incentivando a criança a tentar imitar e a comparar letras e a distinguir sílabas, sendo anunciados como exemplos a escrita do nome e o contacto com textos manuscritos e impressos. Outra situação facilitadora na abordagem à escrita é o contacto das crianças com os diferentes suportes escritos, a fim de estas compreenderem as diferentes funções da escrita. Além disso, espera-se que o educador explore algumas estratégias de leitura (pré-leitura, leitura e pós-leitura), à medida que poderá ir registando “o que as crianças dizem e contam” (ME, 1997, p. 71). Outra forma de promover a leitura em sala de aula, poderá

ser a partir de experiências de leitura imagética realizadas pelas crianças, através das quais estas poderão “interpretar imagens (...) descrever gravuras, inventar lengalengas, organizar sequências...” (*idem*). A par disto, as OCEPE (ME, 1997) indicam que o educador deverá salvaguardar e incutir nas crianças o respeito pelas línguas estrangeiras, abordando questões associadas ao fenómeno da “multiplicidade de códigos” linguísticos.

As Metas concebem, por seu turno, a área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a partir de pressupostos que se alicerçam em domínios como o da consciência fonológica, do reconhecimento e escrita de palavras, do conhecimento de convenções gráficas e da compreensão de discursos orais e interação verbal. Para tal, os educadores deverão promover experiências de aprendizagem que desenvolvam nas crianças a compreensão da língua na perspectiva de literacia emergente subjacente às OCEPE.

Tais estratégias foram, amiúde, utilizadas durante a PES I, avaliando a sua pertinência, validando a sua diversidade, verificando o interesse despertado no grupo e a evolução das crianças nos diferentes domínios, o que permitiu, no fundo, um processo reflexivo-prático da temática que neste relatório se aprofunda – a abordagem comunicativa à aprendizagem da Língua.

Na sistematização do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as OCEPE referem, ainda, as Novas Tecnologias enquanto “formas de linguagem” do interesse e quotidiano das crianças. Neste campo, cabe ao educador utilizar, sempre que possível, meios audiovisuais como ferramenta lúdico-didática de exploração de conteúdos diversos, subjazendo a pertinência de se tratar com o grupo a “educação para os media”, que se prevê ser explorada através do diálogo com as crianças e do fomento da atitude crítica face à “visualização de programas gravados e cuidadosamente seleccionados” (ME, 1997, p. 72).

No que concerne às Metas de Aprendizagem, a área das Tecnologias de Informação e Comunicação valoriza objetivos que visam contribuir para o sucesso escolar, distinguindo-se os seguintes domínios: a informação (exploração e seleção de informações), a comunicação (a interação com o outro a partir de suportes digitais), a produção (utilização de ferramentas digitais na execução de trabalhos) e a segurança (respeito pelas normas de utilização das TIC).

Por último, as OCEPE apresentam o domínio da Matemática (ME, 1997, pp. 73-78) como fundamental no desenvolvimento cognitivo da criança (pensamento e

raciocínio), devendo a sua abordagem no jardim-de-infância ser alcançada a partir “das situações do quotidiano”.

Assim, este documento enuncia que o educador deverá facilitar o desenvolvimento do “pensamento lógico-matemático”, a partir de experiências “espontâneas e lúdicas”, com vista à apropriação de conceitos lógicos (de tempo e de espaço) e de classificação de objetos (formação de conjuntos e agrupamentos; seriação e ordenação). A partir destas situações de aprendizagem, a criança irá desenvolver a ideia de número, como “uma série (número ordinal) ou uma hierarquia (número cardinal)”, bem como conseguirá apresentar e reconhecer padrões. Recursos didáticos como puzzles, dominós, legos, cubos, blocos lógicos, geoplanos e material *cuisenaire* são aludidos nas OCEPE (1997) como meios estimulantes para a aprendizagem da matemática em contexto do jardim-de-infância. Além disso, competirá ao educador propiciar experiências de aprendizagem diversificadas e tendo sempre como base, desejavelmente, as situações diárias das crianças, propondo desafios de pesar objetos, medir espaços e capacidade (com vários materiais – régua graduada, copos graduados, corda, fita métrica), lidar com situações de contagem associadas ao quotidiano (situações de compra e venda, com utilização do dinheiro) e resolver problemas, descobrindo com o grupo as diversas soluções, “apoando a explicitação do porquê”.

Nas Metas, preconiza-se que a área de Matemática proporcione um ambiente educativo bastante enriquecedor e favorável ao pensamento lógico-matemático, na medida em que as situações lúdicas e espontâneas do quotidiano das crianças promovem a abordagem a conceitos e situações que evocam claramente esta área do saber. Assim, atribui-se importância ao desenvolvimento de metas associadas aos domínios números e operações, geometria e medida e organização e tratamento de dados, que visam a progressiva estruturação de conhecimentos matemáticos associados, sobretudo, a contextos informais de aprendizagem e de uma educação para a linguagem matemática.

No que respeita a Área de Conhecimento do Mundo (ME, 1997, pp. 79-85), associada ao espírito de curiosidade e de descoberta nas crianças, perspetiva-se nas OCEPE que esta possa contribuir para o alargamento de novas oportunidades de aprendizagem sobre o mundo físico e social (próximo/ relacional e distante). É no seu âmbito que se pretende sensibilizar as crianças para as ciências e para o conhecimento de diferentes conteúdos (órgãos do corpo humano; identificação de habitats dos animais; experiências com a luz, ar e água; análise de rochas; conhecimento da história

pessoal e local, entre outros) relacionados com “a história, a sociologia, a geografia, a física, a química e a biologia”, de forma adequada ao nível cognitivo destas e com “rigor científico” na exploração dos conceitos e transmissão de informações.

Assim, é importante que o educador utilize o “método científico” (observação, formulação de hipóteses, etc.), a fim de as crianças assumirem “uma atitude científica e experimental” no processo de descoberta, sistematizando os seus conhecimentos sobre determinado assunto.

Outros temas previstos na abordagem a esta área, e a serem considerados como conteúdos transversais no currículo, são a “educação para a saúde” e a “educação ambiental”.

Importa referir que a Área de Conhecimento do Mundo procura promover experiências de aprendizagem em diferentes domínios e conteúdos científicos e não, meramente, formar “um saber enciclopédico”, sendo, portanto, de verdadeira importância estimular na criança a “capacidade de observação, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber, a atitude crítica” (ME, 1997, p. 85) face aos fenómenos humanos e naturais.

Ao nível das Metas, a área de Conhecimento do Mundo encontra-se dividida em três domínios: localização no espaço e no tempo; conhecimento do ambiente natural e social; e dinamismo das inter-relações natural-social. Cada um dos domínios compreende metas que auxiliam na estruturação de um conhecimento científico na criança e na consolidação de saberes sobre o “eu”, o “outro” e o mundo circundante.

Feita esta análise, e em abono da possibilidade de outras explorações, refere-se que, para além dos dois documentos aqui alvo de análise, o Ministério da Educação publicou outras brochuras, cadernos de apoio e outros materiais que auxiliam os educadores no desenvolvimento de atividades pedagógicas.

Atendendo a todo o exposto, será lícito afirmar-se que, tanto as Metas de Aprendizagem (2010) como as OCEPE (1997) permitem aos educadores de infância perspetivar as suas intenções educativas numa ótica de trabalho mais sistematizada e objetiva, não devendo, no entanto, ser encaradas como restritivas e/ou prescritivas, mas sim como instrumentos clarificadores da gestão curricular, na avaliação das aprendizagens e na criação das condições favoráveis ao processo educativo ao longo da Educação Pré-Escolar.

1.2. O 1.º Ciclo do Ensino Básico: objetivos e especificidades

De carácter universal, obrigatório e gratuito, o Ensino Básico, em Portugal, é constituído por três ciclos e a sua natureza assenta em três grandes objetivos gerais, enunciados no documento Organização Curricular e Programas - 1.º Ciclo do Ensino Básico (2004, p. 13): criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social; proporcionar a aquisição e o domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes; e desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.

Como é do conhecimento comum, a primeira etapa do Ensino Básico é o 1.º Ciclo (constituído por quatro anos de escolaridade), considerado um período basilar na formação de qualquer indivíduo. Este é o nível de ensino no qual se desenvolvem e sistematizam conhecimentos essenciais a aprendizagens futuras, e se fortalecem valores inerentes à construção de uma identidade e ao exercício de uma cidadania ativa.

O 1.º Ciclo do Ensino Básico parte dos objetivos delineados na Lei de Bases do Sistema Educativo (com a redação dada pela Lei n.º 115/1997, de 19 de setembro, e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto), artigos 7.º e 8.º:

a) o provimento de uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, com vista à realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;

b) a integração dos conhecimentos e capacidades, de modo a que sejam equilibradamente interrelacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;

c) o desenvolvimento físico e motor, atendendo à valorização de atividades manuais e artísticas, de modo a sensibilizar os alunos para as diversas formas de expressão e fruição estéticas;

d) a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda;

- e) a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional;
- f) o fomento de uma consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspetiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;
- g) o incentivo ao apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas;
- h) o incremento de experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio afetiva, criando atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação entre os alunos, a escola e a comunidade;
- i) a promoção da autonomia, com vista à formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;
- j) a capacidade de assegurar às crianças com necessidades educativas específicas condições adequadas ao seu desenvolvimento e ao aproveitamento das suas capacidades;
- k) a necessidade de atualização constante dos conhecimentos;
- l) a participação no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias;
- m) a aquisição de noções de educação cívica e moral e de liberdade de pensamento;
- n) e, ainda, a criação de condições que potenciem o sucesso escolar e educativo a todos os alunos.

No atinente às especificidades do 1.º Ciclo do Ensino Básico, encontramos a assunção do regime de monodocência por permitir que o aluno estabeleça uma relação estável e sólida com um adulto de referência, e uma gestão integrada do currículo, dada a faixa etária dos alunos e a necessidade de se globalizar as aprendizagens. Tal é operacionalizado a partir da inter-relação entre as diferentes áreas do saber e por uma estrutura curricular assente na lecionação de diferentes áreas.

Será, todavia, interessante notar que o regime de monodocência tem vindo a progredir para formas coadjuvadas, sob o pretexto de se garantir uma melhor e mais aprofundada formação no 1.º Ciclo. O facto, não deixa, contudo, de enfermar de alguma ambiguidade e contradição: se, por um lado, esta dinâmica de lecionação reflete uma ocasião de preparação para os níveis subsequentes baseados na pluridocência; por outro, poderá ser um dos indícios da disciplinarização do 1.º ciclo, colocando em causa a perspetiva integradora do currículo e levando, possivelmente, a que os professores tenham um desempenho em modo de trabalho paralelo, como já se vai vendo na área da

Educação Física e Motora, no Inglês e noutras situações pontuais. Tendências neste sentido vão-se tornando, também, na recente prática de estabelecimento de horário para as diferentes áreas curriculares no 1.º Ciclo, com afetação de horas e tempos às diferentes áreas curriculares.

Em suma, consideramos que, embora o 1.º Ciclo valorize a integração curricular, contrariando a fragmentação dos saberes e o ensino especializado, e visando uma formação sólida, multidimensional, baseada na coerência e no caráter globalizante das aprendizagens, tais princípios vêm perdendo força e consistência nos últimos tempos.

Posto isto, e visando um maior aprofundamento das exigências pedagógicas subjacentes a este nível de ensino, propomo-nos a analisar, seguidamente, o perfil profissional do professor do 1.º Ciclo, assim como os principais documentos norteadores da prática educativa, designadamente a Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2004), as Metas de Aprendizagem e Metas Curriculares para o 1.º Ciclo (2010) e o Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (2011).

1.2.1. O perfil profissional do professor do 1.º Ciclo

A atuação do profissional do 1.º Ciclo encontra-se associada aos pressupostos inerentes ao Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, que visa uma gestão eficaz e integradora do desenvolvimento curricular.

Nesta ordem de ideias, prevê-se que o docente do 1.º Ciclo seja capaz de cooperar com outros professores na construção e avaliação do PCE (Projeto Curricular de Escola) e do PCT (Projeto Curricular de Turma); mobilizar conhecimentos e integrar saberes das diversas áreas de conteúdo, com vista ao desenvolvimento de aprendizagens diversificadas; organizar e avaliar o processo de ensino, atendendo aos contextos educativos e à heterogeneidade dos seus alunos; rentabilizar os conhecimentos prévios dos alunos na construção de novos conhecimentos, proporcionando momentos de aprendizagem significativa; articular as aprendizagens do 1.º Ciclo com as dos níveis de educação anteriores e posteriores; proporcionar estratégias e dinâmicas de trabalho relacionadas com a pesquisa, organização, tratamento e produção de informação,

recorrendo às TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação); promover o autoconceito e a autonomia nos alunos; proceder a situações de auto e hétero regulação das aprendizagens, a partir de instrumentos de avaliação adequados; desenvolver valores cívicos e humanos relacionados com uma cidadania ativa e responsável, incentivando o respeito pela diversidade humana e para a prática e cumprimento de normas de convivência social; e estreitar laços afetivos com os alunos, as suas famílias e comunidade em geral, de modo a favorecer o processo de ensino-aprendizagem de cada educando.

Ao longo do estágio, no âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada II (PES II), propôs-se o alcance destes objetivos de trabalho, o que se revelou uma experiência deveras enriquecedora, na medida em que possibilitou o contato direto e na primeira pessoa com as exigências da profissão docente, com formas de organização e funcionamento do meio escolar, como também permitiu um alargamento e consolidação de conhecimentos pessoais e profissionais sobre o 1.º Ciclo. A preocupação com um desempenho profissional de qualidade foi constante, apesar de ter sido uma tarefa complexa. No entanto, procurou-se, nos diversos momentos de intervenção pedagógica, estruturar e operacionalizar um processo de ensino-aprendizagem baseado em experiências de aprendizagem ativas, inclusivas, significativas e diversificadas, que pudessem, de alguma forma, contribuir para o crescimento e formação pessoal e escolar de cada aluno, enquanto ser único.

Assim sendo, este documento também não deixa de reforçar a premência de o professor do 1.º Ciclo ser capaz de administrar as aprendizagens curriculares, por via da integração curricular, de modo globalizar as aprendizagens e a evitar a compartimentação dos saberes. Por isso, encontramos no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, algumas indicações a serem concretizadas pelo profissional do 1.º Ciclo no âmbito da Língua Portuguesa, da Matemática, das Ciências Sociais e da Natureza e da Educação Artística, que melhor se instrumentalizam nos documentos de apoio à prática pedagógica no 1.º Ciclo e que serão seguidamente abordados.

1.2.2. Princípios norteadores da ação educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O 1.º Ciclo rege-se por princípios subjacentes a documentos curriculares que viabilizam uma melhor prática pedagógica. Como principais instrumentos de apoio temos a Organização Curricular e Programas - 1.º Ciclo do Ensino Básico (2004), as Metas Curriculares (2010) e, no contexto regional, o Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (2011), os quais procuraremos sintetizar, para uma melhor clarificação de conceitos, de referenciais e, logo, de enquadramento da prática educativa.

Uma das leituras que os Programas permitem é o enquadramento pormenorizado das aprendizagens, das finalidades, dos objetivos a serem atingidos, dos conteúdos a serem adquiridos e das competências a serem desenvolvidas, em cada disciplina. Por seu turno, as Metas Curriculares (anteriormente designadas por Metas de Aprendizagem) procuram autonomizar a gestão das disciplinas, permitindo avaliar o aluno atendendo àquilo que o professor deverá promover em termos de aprendizagem e aos processos e condições desencadeados nessa aprendizagem. Neste sentido, e por uma questão também metodológica, proceder-se-á a uma análise conjunta destes dois documentos, uma vez que ambos se encontram interrelacionados e devem ser geridos de forma complementar pelo professor do 1.º Ciclo.

O documento referente à Organização Curricular e Programas - 1.º Ciclo do Ensino Básico (2004) procura explicitar princípios orientadores do currículo, mais concretamente, referentes à operacionalização dos programas disciplinares. A sua última atualização derivou da necessidade de se introduzir algumas alterações, de modo a que este se articulasse com o Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais, atualmente revogado pelo Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro.

Importa salvaguardar que a nossa proposta de análise deste documento considerará as modificações patentes nos Programas de Português (2009) e de Matemática (2012), sendo aconselhada a consulta direta dos mesmos através do Ministério da Educação.

Assim, este documento curricular aponta para cinco princípios pedagógicos relacionados com a concretização de aprendizagens, que proporcionam o sucesso escolar ao longo do 1.º Ciclo, identificando-as como: aprendizagens ativas (que possibilitam a participação efetiva dos alunos na concretização de atividades/ situações

estimulantes); aprendizagens significativas (que se relacionam com as vivências, interesses e necessidades dos alunos); aprendizagens diversificadas (que visam a utilização de materiais, técnicas e processos de trabalho diferenciados); aprendizagens integradas (que possibilitam a articulação e convergência entre os conhecimentos); e aprendizagens socializadoras (que garantem as relações interpessoais e valores para uma educação democrática).

São, desta forma, anunciadas como áreas disciplinares curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, as Expressões (Artísticas e Físico-Motoras) e, ainda, a área curricular disciplinar de frequência facultativa, a Educação Moral e Religiosa Evangélica e a Educação Moral Religiosa Católica. Para além disso, o documento prevê uma organização para cada domínio disciplinar, atendendo aos Princípios Orientadores (que indicam as perspetivas estratégicas das práticas educativas), aos Objetivos Gerais (que apresentam as competências a serem desenvolvidas até ao final do 1.º Ciclo e que são comuns a todos os blocos), e aos Blocos de Aprendizagem (que apontam para diferentes capítulos, compostos por quatro etapas de atividades de aprendizagem para cada um dos anos que integram o 1.º Ciclo).

Relativamente às Metas Curriculares (2010), verifica-se que se propõem esclarecer a concretização da ação pedagógica, evidenciando os objetivos a serem alcançados pelos alunos, assim como entremostam o nível de aprofundamento dos conteúdos a ser realizado pelo professor.

No 1.º Ciclo, as Metas Curriculares encontram-se associadas às áreas de Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões e Educação Físico-Motora, Expressões Artísticas e Tecnologias de Informação e Comunicação. A sua organização é consubstanciada a partir da explanação de metas intermédias, dirigidas ao 2.º ano, e de metas finais, alusivas ao 4.º ano, tendo a última atualização e revisão sido concretizada em 2012 pelo Ministério da Educação.

No que respeita ao Programa de Expressão e Educação Físico-Motora, este encontra-se dividido em oito blocos: Bloco 1 – Perícia e Manipulação; Bloco 2 – Deslocamentos e Equilíbrios; Bloco 3 – Ginástica; Bloco 4 – Jogos; Bloco 5 – Patinagem; Bloco 6 – Atividades Rítmicas Expressivas (Dança); Bloco 7 – Percursos na Natureza; e Bloco 8 – Natação (enquanto programa opcional). Esta organização inscreve-se na perspetiva de que “a atividade física educativa oferece aos alunos experiências concretas, necessárias às abstrações e operações cognitivas” de outras

áreas (ME, 2004, p. 35). As Metas Curriculares cingem-se aos mesmos domínios, explanando metas finais para o 1.º Ciclo e metas intermédias para o 2.º ano, atendendo aos diferentes subdomínios, relevando esta área como “componente inalienável da Educação” (*idem*).

O Programa de Expressão e Educação Musical é composto por dois blocos: Bloco 1 – Jogos de Exploração; e Bloco 2 – Experimentação, Desenvolvimento e Criação Musical. Estes blocos regem-se por princípios que assumem esta área como essencial ao crescimento da criança, na medida em que lhe possibilita o desenvolvimento da voz e do corpo (ritmo e movimento) e o contacto com instrumentos, que levarão o aluno à descoberta (utilização e criação) do som e da música.

Respetivamente à Expressão e Educação Dramática, encontramos o seu programa organizado em dois blocos, designados: Bloco 1 – Jogos de Exploração e Bloco 2 – Jogos Dramáticos. Neste sentido, pretende-se que, por situações imaginárias e atividades expressivas (corpo, voz, espaço e objetos), os alunos se expressem espontaneamente (pela linguagem verbal e não-verbal) e desenvolvam a sua criatividade.

Ao nível da Expressão e Educação Plástica atribui-se relevância ao Bloco 1 – Descoberta e Organização Progressiva de Volumes; Bloco 2 – Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies; e Bloco 3 – Exploração de Técnicas Diversas de Expressão. O Programa aponta, assim, para possibilidades de representação e de criação, nas quais o professor possa levar o aluno a experimentar diferentes materiais e atividades, com objetivos de trabalho distintos, permitindo o enriquecimento e a expansão da “sensibilidade estética” (ME, 2004, p. 89) dos educandos.

As Metas destinadas à área de Expressões Artísticas, que compreende a Expressão Dramática/ Teatro, a Expressão Plástica e Visual, a Expressão e Educação Musical e a Dança, encontram-se organizadas em torno de diferentes domínios e subdomínios subjacentes às especificidades curriculares de cada uma, evidenciando competências comuns sobre a Literacia das Artes (Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação; Desenvolvimento da Criatividade; Apropriação das Linguagens Elementares das Artes; Compreensão das Artes no Contexto) que vão ao encontro dos princípios orientadores explanados nos programas curriculares.

Do Programa de Estudo do Meio fazem parte constituinte seis blocos: Bloco 1 – À Descoberta de Si Mesmo; Bloco 2 – À Descoberta dos Outros e das Instituições;

Bloco 3 – À Descoberta do Ambiente Natural; Bloco 4 – À Descoberta das Inter-Relações entre Espaços; Bloco 5 – À Descoberta dos Materiais e Objetos; e Bloco 6 – À Descoberta das Inter-Relações entre a Natureza e a Sociedade. Implícita a esta organização disciplinar, deparamo-nos com trinta e duas Metas Curriculares de Estudo do Meio direcionadas para três grandes domínios: Localização no Espaço e no Tempo; Conhecimento do Ambiente Natural e Social e, ainda, Dinamismo das Inter-relações Natural – Social, que vêm sustentar a premissa de que esta área se suporta em conteúdos relacionados com as ciências sociais e humanas (Geografia, História) e físico-naturais (Biologia, Geologia, Física e Química). Nesta ordem de ideias, cada um destes domínios possui subdomínios, que remetem para metas finais e intermédias (referentes ao 2.º e 4.º anos, respetivamente). Em ambos os documentos, esta área é encarada como potenciadora de conhecimentos globalizados, uma vez que permite a interação entre diferentes saberes, devendo a sua exploração ser feita segundo uma ótica integradora.

Por sua vez, o Programa de Matemática do Ensino Básico (2012) explicita uma série de conteúdos sobre o ensino da Matemática, sendo, primeiramente, aclaradas as finalidades do ensino da disciplina, inerentes aos três ciclos, nomeadamente: a estruturação do pensamento, a análise do mundo natural e a interpretação da sociedade. Segue-se a identificação de objetivos para um melhor desempenho dos alunos face à aprendizagem da matemática ao longo do Ensino Básico, como sejam o conhecimento de factos e de procedimentos; o raciocínio matemático; a comunicação matemática; a resolução de problemas; e a necessidade de encarar a matemática como um todo coerente, composta por uma complexa rede de relações conceptuais. Posteriormente, são apontados os conteúdos que, em cada ciclo, se encontram organizados em domínios. Propõe-se que a articulação entre os conteúdos e os objetivos seja realizada através das Metas Curriculares da área. Para além disso, o documento avança com níveis de desempenho sobre os descritores previstos para cada ciclo e com algumas orientações metodológicas gerais, havendo espaço para um apontamento sobre a avaliação, atribuindo-se um papel de relevância às metas curriculares. Por último, é apresentada bibliografia de referência da especialidade.

No que se refere, especificamente, ao Programa de Matemática do 1.º Ciclo, este encontra-se dividido em três grandes domínios de conteúdos – Números e Operações; Geometria e Medida; e Organização e Tratamento de Dados –, esquematizados em quadros síntese de conteúdos, dirigidos a cada ano de escolaridade.

As Metas Curriculares de Matemática encontram-se diretamente associadas aos domínios supracitados, havendo uma extensão dos mesmos em subdomínios que, por sua vez, se especificam em objetivos gerais e, conseqüentemente, em descritores de desempenho.

O Programa de Educação Moral Religiosa Católica apresenta quatro blocos para cada ano do 1.º Ciclo, compostos por temáticas distintas. Por sua vez, as Metas Curriculares de EMRC foram definidas a partir das finalidades da disciplina e atendendo a três grandes domínios: religião e experiência religiosa; cultura cristã e visão cristã da vida; e, ainda, ética e moral.

No que respeita ao Programa de Educação Moral Religiosa Evangélica, são-nos apresentadas cinco unidades temáticas, sendo cada uma composta por objetivos específicos, conteúdos e sugestões de atividades, estando as Metas de EMRE subjacentes às unidades programáticas.

No caso das Tecnologias de Informação e Comunicação, e apesar de constarem do documento Organização Curricular e Programas - 1.º Ciclo do Ensino Básico (2004), verifica-se que é uma área que tem vindo a emergir segundo uma perspetiva curricular de transversalidade, havendo uma alusão à mesma nas Metas Curriculares, as quais apontam para quatro metas que dizem respeito aos domínios de Informação, Comunicação, Produção e Segurança, encontrando-se dispostas em metas finais e intermédias (referentes ao 4.º ano).

O Programa de Português para o Ensino Básico (2009) encontra-se estruturado em três partes. A primeira parte está associada a questões gerais sobre o Programa, procedendo-se à explicitação das mesmas, aos fundamentos, aos conceitos-chave e às opções programáticas a serem tomadas. Na segunda parte, são apresentados os Programas, as suas organizações e os referenciais para os três ciclos. Por último, a terceira parte é composta por anexos, nos quais se inserem listas de autores, textos e outros materiais de apoio à lecionação da disciplina.

No caso concreto do Programa do 1.º Ciclo, podemos verificar que a sua estruturação passa pela apresentação de um conjunto de referências sequenciadas da seguinte forma: num primeiro momento procede-se à caracterização do nível de ensino; numa segunda etapa expõem-se os resultados esperados para as diferentes competências específicas (compreensão oral, expressão oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua), atendendo aos diferentes anos de escolaridade do 1.º ciclo. De seguida, são explanados os quadros de descritores de desempenho e conteúdos. Numa quarta etapa,

apresentam-se os critérios de seleção de um *corpus* textual e, por último, anunciam-se algumas orientações de gestão do Programa.

Paralelamente, as Metas de Português (num total de cento e dezassete) estão orientadas para cada ano de escolaridade, contendo quatro domínios de referência (Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática), possuindo cada domínio os objetivos e os descritores de desempenho para as aprendizagens perspetivadas.

Importa referir que ao longo do estágio profissional (PES II) procuramos atender às orientações destes documentos, garantindo o desenvolvimento dos diferentes domínios de comunicação verbal. O nosso trabalho buscou, no entanto, quanto possível uma perspetiva de trabalho globalizante, integradora e potenciadora de uma abordagem comunicativa na aprendizagem da Língua Materna. Perspetiva esta que procuraremos desenvolver no capítulo seguinte.

Passando para uma análise da realidade arquipelágica, em 2011, buscando uma adaptação às especificidades da Região Autónoma dos Açores do Currículo Nacional do Ensino Básico Competências Essenciais (entretanto revogado pelo Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro), foi homologado o Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (CREB).

Radizando na necessidade de se administrar o currículo atendendo às tendências internacionais, mas assegurando a relevância de uma identidade regional, subjacente aos fenómenos da Açorianidade e da Insularidade, o CREB anuncia-se como “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos que se fundamentam nas características geográficas, económicas, sociais, culturais e político-administrativas dos Açores” (CREB, 2011, p. 5), numa perspetiva não aditiva, mas em articulação com o referencial nacional à data.

O CREB atribui à escola as seguintes funções: a personalizadora (promotora do desenvolvimento de diferentes capacidades nos alunos, incentivando a construção do autoconceito e da autonomia); a instrutiva/ de conhecimento (fomentadora da assimilação, compreensão, atribuição de significados e reconstrução dos conhecimentos e à sua mobilização na resolução de situações quotidianas); e a socializadora (impulsionadora da integração de cada aluno na sociedade, incentivando-o para o exercício de uma cidadania ativa/ participativa, crítica e responsável).

Pretendendo orientar as práticas pedagógicas na RAA e “desenvolver nos alunos açorianos da educação básica a capacidade para participarem de forma mais esclarecida, autónoma e adequada em diferentes contextos de vida e de aprendizagem” (2011, p. 6),

o CREB aponta para a promoção de oito competências-chave – Competência em Línguas, Competência Matemática, Competência Científica e Tecnológica, Competência Cultural e Artística, Competência Físico-Motora, Competência de Autonomia e Gestão da Aprendizagem, Competência Digital, Competência Social e de Cidadania – em torno de dois temas transversais e transcurriculares: a Açorianidade e a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS).

O CREB afigura-se, assim, como um projeto de apoio à prática educativa ao nível da educação básica, visando a criação e a manutenção de condições propícias a um desenvolvimento curricular, segundo uma narrativa de concretização da ação educativa a nível regional, mas com impacto local e global.

Síntese

Neste capítulo pretendeu-se especificar os contextos inerentes à Educação Pré-Escolar e ao 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Assim, foram apresentados ambos os níveis de ensino em que ocorreram os estágios pedagógicos, tendo sido explicitadas as principais linhas e princípios norteadores à prática educativa, atendendo aos Programas, às Metas Curriculares e aos referentes legislativos.

A caracterização destes contextos educativos pretendeu enfatizar as exigências e linhas de atuação consideradas nos estágios, associadas quer à componente metodológica e de preparação profissional, quer à lecionação de cada intervenção pedagógica.

No capítulo seguinte, debruçar-nos-emos sobre a temática em causa, a fim de compreendermos as conceções teóricas e pedagógico-didáticas da Abordagem Comunicativa no ensino da Língua.

CAPÍTULO II

**UMA ABORDAGEM COMUNICATIVA AO
ENSINO DA LÍNGUA NA EDUCAÇÃO PRÉ-
ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Introdução

Neste capítulo faremos uma análise teórica sobre a temática em estudo, com o intuito de compreendermos a Abordagem Comunicativa no ensino da Língua, mais concretamente, os seus fundamentos e as suas possibilidades de concretização no processo de ensino-aprendizagem.

Nesta ordem de ideias, apresentaremos concetualizações e perspetivas associadas à competência comunicativa, procurando evidenciar as suas características e princípios fundadores, abordaremos os benefícios deste modelo no ensino e na aprendizagem da Língua Materna, assim como nos inclinaremos sobre as suas práticas pedagógicas em contextos educativos e escolares.

2.1. Conceitos e competências num modelo comunicativo de ensino/ aprendizagem

Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial.

(Freire, P., 1987, pp. 78 -79)

2.1.1. A Comunicação

Enquanto ser social, o ser humano vê no ato de comunicar (do latim *communicatione*, que significa “ação comum”) a possibilidade de se afirmar, de expressar os seus pensamentos e de celebrar intencionalmente uma relação com o Outro e com o Mundo.

Assim, a comunicação pode ser definida como situações de contacto, “em que é possível estabelecer-se uma relação entre pessoas, de tal modo que as iniciativas intencionais de uma pessoa possam chegar ao conhecimento das outras” (Trindade,

1990, p. 33). Mais do que isto, Sim-Sim (1998, p. 21) entende a comunicação como um “processo activo de troca de informação que envolve a codificação (...), a transmissão e a descodificação (...) de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes”. Em ambas as definições é incontornável entendermos, então, que a Comunicação é, sem dúvida, uma necessidade básica do ser humano para a estruturação da vida em sociedade.

Por conseguinte, dada a sua natureza social, podemos afirmar que o ser humano é um comunicador nato, que domina variadas formas de comunicação verbal (oral e escrita) e não-verbal, através de suportes tanto linguísticos, como “extralinguísticos” (como os gestos e as expressões corporais) e “paralinguísticos” (entoação de voz, hesitações, velocidade da comunicação, entre outros).

Importa referir que ao processo comunicativo se encontra implícito um “sistema linguístico” que compreende um código específico de símbolos, a que chamamos linguagem, que irá sofrer *nuances* e adquirir características próprias de cada língua e “comunidade linguística” (Sim-Sim, 1998, pp. 22-23).

Deste modo, a linguagem, enquanto herança genética e código cultural, apresenta-se como representação simbólica da própria Língua, sendo fator determinante a qualquer processo comunicativo e de estruturação social, tal como declara Sim-Sim (1998, p. 23) quando afirma que a linguagem é tão preponderante ao “contexto humano que é impossível conceber a vida sem ela. É de tal modo poderosa que a partilha de um sistema linguístico nos agrega no mesmo clube de falantes (...) e facilita-nos as aprendizagens individuais e sociais”.

O mesmo é dizer que, pela linguagem (verbal e não verbal), o ser humano se afirma e expressa os seus ideais e pensamentos, à medida que se posiciona e integra um corpo social, no qual a Língua é propriedade da Comunidade. Assim resulta a simbiose de “a língua de uma pessoa [ser] a sua identidade, e a identidade de uma pessoa [ser] a sua língua” (Mey, 1998, p. 82).

Ao processo de comunicação verbal, entendido por Sim-Sim (1998, p. 22) como o mais “elaborado” e com “o sistema linguístico (...) mais complexo dos códigos”, estão subentendidos elementos fundamentais, como o emissor/ locutor (aquele que emite e codifica uma mensagem), o contexto/ referente (conjetura relacionada com o emissor e recetor), o canal de comunicação (o meio pelo qual circula a mensagem), a mensagem (o conteúdo transmitido), o código (o conjunto de signos usado na transmissão e receção da mensagem) e o recetor/ interlocutor (aquele que recebe e

descodifica a mensagem), que se encontram em estreita articulação, como se pretende elucidar com o esquema seguinte (Fig. 1).

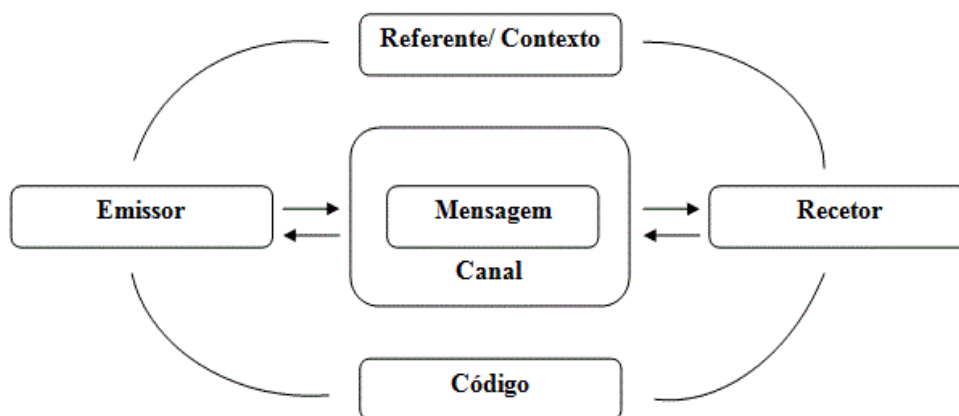


Figura 1 – O processo de comunicação.

Atendendo, pois, ao esquema da Fig. 1, compreendemos que a comunicação é um processo dialógico e de interação sociocultural entre, pelo menos, dois sujeitos, no qual coexistem diferentes variáveis num dado contexto espaço-temporal, não tendo princípio ou fim delineados, na medida em que as relações estabelecidas no ato comunicativo são indetermináveis e influenciadas pela evolução da interação entre o emissor e o recetor.

Desta forma, emergem do processo de comunicação duas componentes essenciais: a compreensão e a produção. A primeira diz respeito à capacidade que o locutor e o interlocutor têm de codificar/ decifrar a mensagem, algo que “não ocorre se falante e ouvinte não dominarem o mesmo sistema linguístico” (Sim-Sim, 1998, p. 24). A segunda envolve a capacidade de se estruturar correta e eficazmente uma mensagem, considerando a “articulação de cadeias fónicas, na linguagem oral”, a “sequência de gestos na língua gestual” e a “sequencialização de sinais gráficos, no caso da escrita” (*idem*).

Todavia, a este sistema estão, por vezes, subjacentes “ruídos” que impedem que a comunicação verbal se desenvolva de forma coesa e coerente. Segundo Sousa (2006, p. 37), estes impedimentos podem ser físicos (a presença de obstáculos entre os interlocutores); culturais (as possíveis dificuldades na compreensão da língua); pessoais (as peculiaridades subjacentes à maneira de ser, estar e pensar do indivíduo); e

psicossociais (os papéis sociais desempenhados pelos sujeitos condicionam o ato comunicacional).

A isto Sousa (2006) acresce a existência de diversas formas de comunicação humana, a saber: a intrapessoal (relacionada com momentos de introspeção), a interpessoal (associada a relações pessoais e à interação entre duas pessoas, sob a informalidade de um pequeno grupo de indivíduos), a grupal (estabelecida em “grupos formais de média ou grande dimensão”), a organizacional (criada em organizações ou empresas), a social (relacionada com a comunicação em grandes grupos de cariz heterogéneo, também designada por “comunicação em massa”) e a extrapessoal (ligada à comunicação com animais, máquinas ou com entidades sem prova tangível de existência).

Sousa (2006, p. 35) afirma, ainda, que a comunicação pode ser concretizada de forma “mediada”, quando depende de meios e “dispositivos técnicos” (como por exemplo, os *media*) ou de forma “direta”, quando ocorre uma conversação imediata, na qual os indivíduos se encontram frente a frente.

Atendendo ao que já foi mencionado, será lícito afirmarmos que a linguagem verbal assume um papel preponderante na comunicação humana e nas relações interpessoais, o que, em nosso entender, encontra eco na afirmação de Lopes: “O que somos, nossas identidades sociais, portanto, são construídas através de nossas práticas discursivas com o outro” (1998, p. 306).

Assim, nesta linha de pensamento, podemos afirmar que a comunicação permite a reciprocidade entre os sujeitos falantes e a sua afirmação pessoal e coletiva perante o mundo, numa lógica democrática e dialógica, tendo a língua (e o sistema linguístico/ linguagem, por inerência) como recurso fundamental à convivência social.

2.1.2. Princípios e fundamentos da Abordagem Comunicativa

Nas últimas décadas do século XX, especificamente a partir dos anos 60, surge, em Inglaterra, uma nova conceção de ensino/ aprendizagem da língua, designada por *Communicative Approach* ou Abordagem Comunicativa.

Este modelo emergiu da valorização do uso da Língua em situações quotidianas e de comunicação efetiva, fruto das mudanças sociais que implicaram o estabelecimento de trocas comerciais na Europa, a democratização e massificação do ensino, o surgimento de teorias de aprendizagem da língua (como a Pragmática, a Sociologia da Literatura e a Sociolinguística) e a vontade de cessar com a visão académica e estrutural-behaviorista da Língua, assente numa perspetiva conservadora que enfatizava, sobretudo, o estudo da gramática e de textos convencionais, de forma sistemática, artificial e mecânica, como concretizava Ferdinand Saussure no século XIX.

Desta forma, a Abordagem Comunicativa assume como unidade básica da Língua a comunicação e o ato comunicativo, apresentando-se como um paradigma no qual a Língua se torna um instrumento de emancipação e veículo de participação ativa e democrática na vivência em sociedade.

A esta visão comunicativa estão associados linguistas como Dell Hymes, Michael Halliday, David Nunan, Jack Richards, Theodore Rodgers, Alice Hadley, Michael Canale ou Henry Widdowson; psicólogos ligados a teorias construtivistas e socio-interacionistas, como Lev Vygotsky; pedagogos como Paulo Freire; ou filósofos como Jürgen Habermas, que defendeu a Teoria da Ação Comunicativa.

Seguindo esta ordem de ideias, conferimos que ao ato comunicativo estão indiscutivelmente associados os quadrantes da natureza social da língua, da contextualização da comunicação e do poder atribuído à Pessoa enquanto sujeito falante. Por sua vez, estes referenciais circunscrevem-se em áreas da Linguística Aplicada, da Psicologia e da Sociologia, nas quais autores como M. Halliday, L. Vygotsky e J. Habermas desenvolveram teorias de grande relevância, que nos permitem uma melhor compreensão das propriedades e fundamentos nos quais se encontra imersa a Abordagem Comunicativa da Língua.

Começamos pela obra de Halliday que, ligado às visões funcionalistas² da Língua, desenvolveu a Teoria das Funções da Língua. Este autor defendeu que à competência comunicativa de qualquer falante estavam intrínsecos, em cada mensagem, distintos objetivos e usos da língua, indicando que “ (...) as pessoas fazem diferentes coisas com a linguagem; ou seja, elas esperam atingir, através da fala e da escrita, do ato

² O paradigma funcional assume que a principal função da Língua é a comunicação e que esta deve ser percebida como veículo de interação social, estando o sistema linguístico direcionado para a pragmática e efetiva utilização da Língua em diferentes contextos.

de ouvir e da leitura, um grande número de diferentes objetivos e propósitos” (Halliday & Hasan, 1989, citados por Caldeira & Oliveira, 2006, p. 38).

Assim sendo, o linguista propõe-nos a existência de três funções básicas da Língua: a ideacional, a interpessoal e a textual, que se traduzem em funções comunicativas.

A função ideacional cinge-se à utilização da língua para explicitar informações e representações/ ideias que o sujeito tem sobre o mundo e as coisas que o circundam, tendo um caráter mais individualista.

No que respeita à função interpessoal, Halliday sustenta-a no uso da língua para a manutenção da interação com o Outro; ou seja, para o estabelecimento de relações sociais.

Por fim, a função textual associa-se à coesão e coerência textuais que devem ser mantidas no ato de comunicação, em prol da organização do conteúdo transmitido.

Logo, para Halliday, o indivíduo, mais do que ser capaz de usar a língua, reconhecendo os seus sistemas linguísticos, devia aprender a utilizá-la socialmente, considerando as suas regras, intenções e objetivos de comunicação com o Outro.

Posteriormente, Richards e Rodgers (1990) vêm enfatizar outras utilizações da Língua, das quais importa destacar, dada a natureza pedagógica do presente trabalho, a função regulatória – na qual se prevê o uso da língua na manutenção e gestão do comportamento – e a função lúdica ou imaginativa, associada a atividades de plasticidade da língua, como lengalengas, adivinhas, canções, rimas, entre outros.

No que concerne ao trabalho desenvolvido por Habermas, destaca-se a sua teoria do Agir Comunicativo, segundo a qual o ser humano procura interagir, através da linguagem, num diálogo orientado pelas normas sociais de um dado contexto. Gomes (2009, p. 241) explicita-nos, numa aceção prática, que a tese habermesiana assimila o Agir Comunicativo como uma “interação (...) que se estabelece entre duas ou mais pessoas que, ao conversarem entre si sobre algo no mundo, levantam, com seus atos de fala, pretensões” diversas, enraizadas na coletivização de um determinado contexto social, ao qual o sociólogo alemão designa de “mundo da vida” (composto pela “cultura”, “sociedade” e “personalidade”).

Assim, para Habermas “a prática comunicativa quotidiana (...) alimenta-se de um jogo de conjunto, resultante da reprodução cultural, da integração social e da socialização, e esse jogo está, por sua vez, enraizado nessa prática” (Habermas, 1990, p.100), sendo, portanto, a Comunicação um *móbil* de ascensão e de emancipação

peçoal e social, promotora da liberdade, da criticidade face ao real, da autonomia e do potencial comunicativo do sujeito falante.

Ao longo dos seus estudos, o psicólogo bielorrusso Lev Vygotsky, assumiu o meio social e a interação humana, como fatores essenciais ao desenvolvimento do indivíduo.

Desta forma, veio explicitar que a aprendizagem humana tem uma essência social e que é a partir da “relação com o outro que [a] criança [se] vai apropriando das significações socialmente construídas”, na medida em que “é o grupo social que, por meio da linguagem e das significações, possibilita o acesso a formas culturais de perceber e estruturar a realidade” (Vygotsky, 1982, p. 61). O meio surge, logo, como principal impulsionador e estímulo para o crescimento e formação da Pessoa.

Assim, a sua Teoria Sócio-interacionista evidencia a relação dialética e bilateral entre o indivíduo e a sociedade, através de instrumentos mediadores, sendo o mais importante a linguagem, potenciadora da expressão de ideias e pensamentos, capaz de colocar o sujeito em exercício social.

Intrinsecamente ligada a esta perspectiva está o entendimento vygotskyano de Zona de Desenvolvimento Proximal. Segundo o autor, existem dois níveis de desenvolvimento: um primeiro que implica um estágio de autonomia e capacidade individual de solucionar situações, e um segundo, de desenvolvimento proximal, que inclui a resolução destas mesmas situações a partir da ajuda e apoio de alguém, por norma mais experiente (por exemplo, o professor). A esta ação de aprendizagem conjunta Vygotsky denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal, momentos de interação que possibilitam a expansão cognitiva do indivíduo por via da troca de experiências e conhecimentos, postulando a ideia de que cada sujeito tem o seu ritmo de aprendizagem e que a evolução do mesmo deverá ser permeável à mediação ou a estímulos exteriores.

Em termos de aplicação, o ensino da Abordagem Comunicativa procura dotar cada indivíduo de competências que o viabilizem como cidadão informado, crítico, participativo e capaz de se fazer comunicar e de ouvir perante os seus semelhantes, tal como enuncia Brown (1994, p. 32): “Algum dia, [os] seus alunos não estarão mais [na] sala de aula. Assegure-se de os estar preparando para serem aprendizes independentes, aptos a manipular a língua ‘lá fora’”.

Assim, a Abordagem Comunicativa tende para um entendimento funcionalista da Língua, tendo como principais práticas a utilização efetiva da língua como veículo de

interação social e de ascensão individual; a atribuição de relevância ao conteúdo e ao contexto, em detrimento de uma forma linguística prescritiva e normativa isolada; a leitura de textos autênticos e de manipulação quotidiana (jornais, revistas, panfletos, receitas, rótulos de produtos, etc.); o contacto com material virtual fruto de uma sociedade globalizada (*internet*, *blogues*, *sites*, redes sociais, filmes, entre outros.); a promoção de situações reais de aprendizagem da língua de forma significativa e intencional (estreitando laços entre a Escola e a Comunidade); e o desenvolvimento de habilidades comunicativas que compreendam a coerência e a coesão, associadas a aspetos verbais, paraverbais (entoação, ritmo, tom de voz, etc.) e não-verbais (gestos e expressões faciais), intrínsecos à competência de comunicar.

Para melhor se compreender o ensino da Abordagem Comunicativa, não nos podemos alhear da conceção de Competência Comunicativa. Esta refere-se ao uso efetivo da palavra num determinado contexto comunicativo; i.e., a «habilidade que um indivíduo tem para se dirigir a outro com clareza, coerência e eficácia (...) reporta-se à capacidade que cada um possui para falar, escrever e saber selecionar as formas linguísticas adequadas às diferentes situações» (Monteiro *et al.*, 2013, p. 113).

Deste modo, a Competência Comunicativa reporta-se à capacidade de uso da palavra oral e escrita de forma adequada (aos contextos de comunicação e às intencionalidades comunicativas). Tal pressupõe, não apenas o conhecimento do sistema linguístico, mas sobretudo a compreensão da dimensão social da língua e a capacidade de adaptação da ação comunicativa ao longo da interação, do ato comunicativo. A este propósito, Cooper (1978, citado por Soweck, 1987, p. 28) declara que “um falante deve saber não somente como produzir qualquer e todos os enunciados de uma língua, mas também como usá-los apropriadamente (...); deve saber o que dizer, com quem, quando e onde”, tendo em vista a utilização da Língua com diferentes propósitos e funções.

Assim, a Competência Comunicativa implica que um sujeito falante se faça munir de diferentes habilidades (Monteiro, *et al.*, *idem*), como o adequar-se ao contexto/situação, sendo capaz de reavaliar os objetivos do ato de comunicação; o envolver-se e gerir a comunicação; o evidenciar alteridade e empatia, procurando compreender o outro; o mostrar um discurso eficaz, claro e preciso e atender aos distintos códigos da linguagem não-verbal/ paraverbal.

Swain e Canale (1983, citados por Soweck, 1987, pp. 33-37) identificam quatro dimensões ou componentes na Competência Comunicativa: a competência gramatical, a

competência sociolinguística, a competência discursiva e a competência estratégica. A competência gramatical é a que diz respeito à correção léxico-gramatical e de domínio do código linguístico, a competência sociolinguística se relaciona com o contexto social, com os papéis desempenhados pelos locutores e com a intenção da comunicação; a competência discursiva impõe-se pela coesão da forma e da congruência do conteúdo; sendo a competência estratégica mais associada à capacidade de se manter uma comunicação proficiente, apesar de eventuais ruídos ou imprevistos que possam surgir durante os atos comunicativos.

Desta forma, quando falamos de Abordagem Comunicativa, referimo-nos a um paradigma de ensino da língua que visa a preparação do indivíduo para as exigências sociais e para a extensão de horizontes críticos e analíticos sobre o mundo, para uma atuação pessoal e coletiva. Como declara Mira Leal (2009, p. 8): “O paradigma comunicativo assume o potencial democrático e emancipatório da aprendizagem da língua (...) e a sua relevância na promoção de uma cidadania consciente e participativa e no acesso a profissões qualificadas e bem remuneradas”. A autora defende, assim, que a prossecução de uma abordagem comunicativa no ensino/ aprendizagem da Língua apoia a construção de sociedades mais desenvolvidas e de cidadãos mais informados, qualificados, perspicazes e pró-ativos.

2.2. Por uma abordagem comunicativa no ensino e aprendizagem da Língua

Os limites da minha linguagem significam os limites do meu mundo.

Wittgenstein (1921, citado por Montenegro, 2005, p. 88)

Richards e Rodgers (1990, citados por Hanna, 2012, p. 3) associam à Abordagem Comunicativa da Língua três princípios fundamentais: o **princípio da comunicação**, o qual enfatiza a promoção de atividades que compreendam situações de comunicação real e de interação social; o **princípio da linguagem e das tarefas significativas**, na medida em que se prevê que a Língua seja utilizada no exercício de tarefas e desafios da vida quotidiana, expandindo a linguagem; e o **princípio da**

significação, visto que se pretende que o educando use a Língua de forma natural/ autêntica e contextualizada.

Nesta ordem de ideias, encontramos nos quatro principais eixos e valores que estruturam o Programa de Português do Ensino Básico (2009, pp. 13-17) reminiscências desta abordagem comunicativa da língua: a “experiência humana”, a “comunicação linguística”, o “conhecimento linguístico” e o “conhecimento translinguístico”.

O desenvolvimento do eixo da “experiência humana” encontra-se subjacente aos princípios do respeito pela identidade individual e coletiva, sendo possível pela abordagem comunicativa facilitar a integração do “sujeito linguístico” na sociedade, preparando-o para a pluralidade de registos (dialetos) e práticas discursivas, implícitas ao fenómeno da interculturalidade, colocando-o em contacto com diversas situações e fontes comunicacionais (orais e escritas).

O eixo da “comunicação linguística” está intimamente relacionado com a abordagem comunicativa, visto que atribui primazia às interações (orais e escritas) entre os indivíduos e às “competências linguístico-comunicativas” (*idem*, p. 15). Através deste eixo espera-se que cada educando seja capaz de ajustar as suas “opções discursivas” ao contexto e a fins comunicativos, viabilizando-se, assim, as relações humanas e socioculturais.

Por sua vez o “conhecimento linguístico” propende que o aluno seja capaz de dominar as regras e conteúdos gramaticais, a fim de poder comunicar de forma correta, natural e eficaz. Este princípio também é compartilhado pelo ensino comunicativo, na medida em que se espera que o sujeito falante tenha consciência das normas do código linguístico, mobilizando os conhecimentos que tem sobre as mesmas às situações com as quais se defronta, não de forma isolada (em exercícios de conhecimento explícito da língua/ gramática fragmentados ou de mera repetição), mas sim contextualizada e subentendida em aprendizagem reais.

Por último, o “conhecimento translinguístico” reflete-se, igualmente, nos valores da abordagem comunicativa, visto que se pretende que, pelo uso da língua, o sujeito falante adquira conhecimentos e competências que lhe permitam alcançar outros saberes nas restantes áreas curriculares e disciplinares, tendo autonomia de pensamento e liberdade de se expressar perante o mundo.

Dando a possibilidade de compreender a Língua de modo pragmático e funcionalista, o ensino comunicativo apresenta-a como instrumento de percepção e de intervenção social, um veículo pluriforme e plurifuncional que deverá ir ao encontro de um desenvolvimento multidimensional e global dos diferentes domínios: saber ouvir (Compreensão Oral), saber falar (Expressão Oral), saber ler (Compreensão Leitora) e saber escrever (Compreensão Escrita), incentivando a práticas comunicativas variadas, em diferentes situações e com objetivos distintos, tal como evidencia a Fig. 2.

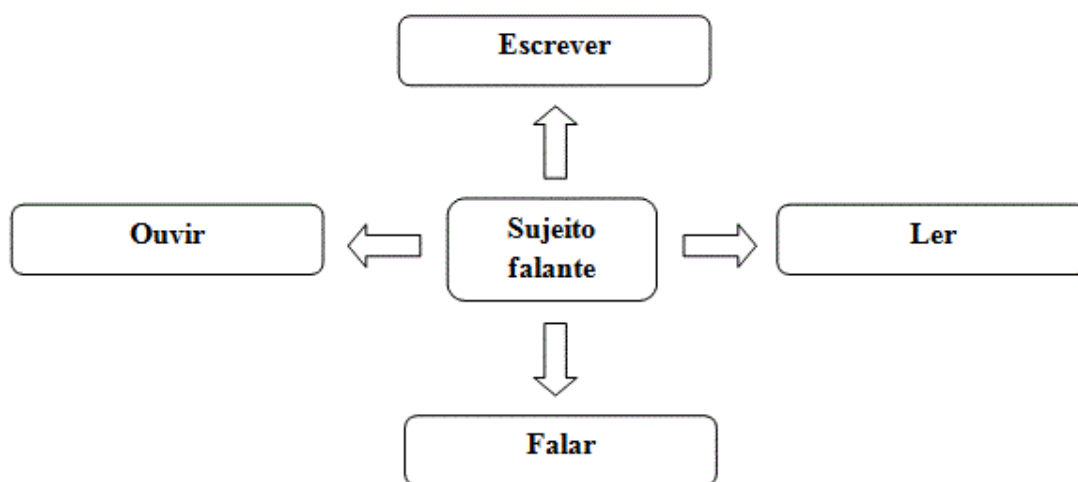


Figura 2 – A Abordagem Comunicativa no ensino da Língua.

O domínio da Oralidade é percebido como um nuclear na abordagem comunicativa, na medida em que o aluno só poderá desenvolver competências comunicativas, comunicando, ou seja, falando e aprendendo a ouvir o que lhe é dito. Daí ser fundamental ajudar cada aluno a compreender “a importância do uso de uma linguagem clara, fluente e atraente”, assim como salvaguardar “a necessidade de saber prestar atenção ao que é dito, identificando e separando o essencial do acessório” (Sim-Sim, 1998, p. 33).

Desta forma, a linguagem oral entremostra-se como elemento essencial para a aquisição e funcionamento das restantes competências linguísticas, sendo incumbência do ensino reforçar o “saber ouvir” e o “saber expressar-se”, atendendo às situações e finalidades, atribuindo ao aluno um papel ativo na construção do seu discurso e na análise e reflexão sobre aquele e sobre o discurso alheio.

Para isso, deverão ser facultadas experiências de aprendizagem que possibilitem a valorização das opiniões, relatos e partilha de conhecimentos do aluno, através de debates, diálogos, mesas-redondas, dramatizações, exposições orais sobre trabalhos individuais e coletivos, em modo preferencial de trabalho cooperativo e, se possível, em situações de comunicação reais com diferentes interlocutores, a fim de os alunos desenvolverem a compreensão do oral (descodificação e atribuição de significado ao que ouvem) e a expressão oral (produção de significados, de acordo com o código linguístico e com a situação), não descurando, a par e passo, a aquisição de normas e valores de conduta e de comunicação com o Outro (por exemplo, o saber pedir a palavra, o saber intervir adequada e oportunamente, de acordo com as circunstâncias, e o saber esperar pela sua vez numa conversação).

O domínio da Leitura é compreendido como elemento fulcral e de extensão à linguagem oral, permitindo novas perspetivas de compreensão do mundo, quer nas suas manifestações mais funcionais quer nas suas expressões mais criativas, ficcionais e estilísticas. Assim, preconiza-se a realização de experiências de leitura significativas e enriquecedoras, que tenham como máxima “transformar os alunos em leitores autónomos e que gostem de ler” (ME, 2009, p. 70). Para isso, deverão ser executadas atividades de leitura que permitam a exploração e interpretação de textos e de suportes escritos diversos (impressos ou digitais); o contacto com espaços de leitura (formais, como a biblioteca escolar/ sala de aula, e informais, como quiosques, ATLS e sítios eletrónicos); a prática de atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura; o aprofundamento da compreensão do conteúdo (diferenciar a informação – essencial vs. acessória), atendendo às diferentes fontes escritas; a exploração do património literário e sociocultural do meio local; a diversificação das modalidades de leitura (leitura diferenciada, leitura a par, leitura silenciosa, leitura exploratória) com recurso a situações lúdicas e fins recreativos; o desenvolvimento do espírito crítico e apreciativo face a textos e conteúdos lidos; entre outras situações educativas significativas que de certa forma alargam as competências de literacia e comunicação dos alunos, levando-os a níveis de compreensão do mundo superiores e a uma maior desenvoltura na participação cívica e social.

No que respeita ao domínio da Escrita, a abordagem comunicativa reforça os princípios de coesão e coerência textuais, atribuindo relevância ao conteúdo e ao processo – este último composto pelas fases de planeamento, textualização, correção/reformulação e divulgação. Assim, este método de ensino propõe que os alunos

aprendam a comunicar e a escrever de modo eficiente, levando a que sejam capazes de organizar as suas ideias, de acordo com temáticas e situações reais, assim como produzir conhecimentos e refletir sobre o uso da linguagem escrita numa perspetiva funcionalista, o que lhe permitirá escrever textos diversificados, como *e-mails*, textos informativos, artigos de opinião, telegramas, cartas, convites, artigos científicos, ensaios, reclamações, entre outras produções. O aluno poderá, ainda, utilizar em seu benefício diversas ferramentas informáticas que o colocarão em proximidade com o mundo global.

A abordagem comunicativa incentiva, desta forma, a apropriação das regras e normas que permitirão uma compreensão e melhor gestão do funcionamento linguístico aquando dos atos de comunicação (orais e escritos), de modo a que haja entendimento entre os intervenientes. Pretende-se, sobretudo, a compreensão dos procedimentos e regularidades da língua em contexto; isto é, ao invés de promover o estudo e memorização isolada da gramática, baseada em exercícios (repetitivos) e tarefas de manuais escolares, pressupõe antes uma aprendizagem natural, com objetivos explícitos e partindo de circunstâncias reais e significativas, na qual será a situação a levar o aluno a mobilizar e a adequar intencionalmente os seus conhecimentos da estrutura gramatical.

Partindo desta visão integradora e pluridimensional, pretende-se fazer “de cada aluno um melhor utente da sua língua materna”, desenvolvendo-lhe “capacidades de argumentação e de expressão em contextos diversificados, visando audiências diferentes e intenções variadas” (Sim-Sim, 1998, p. 32), preparando-o, no fundo, para a vida ativa.

Nesta linha de pensamento, cabe-nos refletir sobre algumas das técnicas e condições pedagógicas que se evidenciam como pró-comunicativas e que permitem, em ambiente de sala de aula, atenuar algumas das contrariedades de aprendizagem ao nível da linguagem oral e escrita, como embaraços e bloqueios no uso da palavra; dificuldades na leitura e interpretação de textos; complicações em assumir e argumentar uma posição e opinião (sobretudo em público); erros no plano linguístico-discursivo; léxico reduzido e simplificado (com “vícios” de linguagem); incapacidade de construir discursos (orais ou escritos) de modo coeso e coerente, ou de apropriá-los a situações previamente definidas.

Assim, Amor (1997) ressalta algumas práticas pedagógicas que viabilizam a aprendizagem comunicativa da Língua:

- A exposição: consiste na apresentação de um conjunto de informações sobre um tema, num dado período de tempo. Esta atividade contribuirá para que os alunos desenvolvam competências comunicacionais e sócio afetivas (autoestima, segurança e autoconceito). Para além disso, há que explorar, junto dos alunos, a preparação prévia da exposição, através da elaboração de um plano, em suporte escrito, que atenda aos objetivos, destinatários e contexto, considerando as ideias-chave a divulgar e o impacto a causar no auditório. Há que preparar os alunos para o momento da exposição oral, orientando-os para aspetos da linguagem verbal (coesão e coerência discursivas), não-verbal e para-verbal, assim como para a valorização do *feedback* dado pela assistência.

- A entrevista (semiestruturada): possibilita aos alunos interagirem entre si e com outros interlocutores (outros colegas e adultos), permitindo a recolha de informação específica e contextualizada. Deverá ser trabalhada com os alunos a preparação do guião da entrevista, no qual se enunciam as diversas questões, com uma organização e sequência específicas. Em faixas etárias mais avançadas, é possível desenvolver habilidades relacionadas com a condução da entrevista.

- O debate: baseia-se numa forma de discussão organizada, em grupo, sobre uma determinada temática, regulada por um moderador. Esta é uma técnica de comunicação que permite ao educando desenvolver a prática dialógica e valores cívicos como o respeito pela opinião do outro e por regras de convivência social. Inicialmente o papel do moderador poderá ser desempenhado pelo educador/ professor, para, posteriormente, ser exercido por um dos alunos, que terá como função regular a participação dos colegas.

- A mesa-redonda: assemelha-se ao debate, porém tem uma natureza mais aberta e norteada para a execução de ações, tendo a presença de um moderador. Esta é uma técnica de cariz democrático e que permite que os alunos divulguem e contraponham as suas opiniões e ideias sobre determinada problemática/ situação, de modo a que haja uma ampliação e diversificação de conhecimentos, a fim de se chegar a uma conclusão.

- *Brainstorming* ou “tempestade de ideias”: pretende que os alunos, em grupo, façam um levantamento das suas potencialidades criativas ou conceções sobre determinado assunto.

Para além destas experiências de aprendizagem, podemos enunciar outras abordagens que permitem o desenvolvimento de competências comunicativas, como o uso de recursos ligados ao “património oral” (os jogos de linguagem, os provérbios, as adivinhas, as lengalengas), as atividades dramatizadas (jogo dramático, *role play*, fantoches), as situações de leitura variada (funcional, crítica e recreativa), as atividades de produção escrita com diferentes funções (diretivo, explicativo, argumentativo, conversacional), o contacto com os *media* e a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Todas estas tarefas comunicativas permitem ao aluno refletir e aprofundar a utilização da Língua, face aos desafios da sociedade atual, tal como afirma Mira Leal (2005, p. 113): “A Língua institui-se, portanto, como meio de acesso ao conhecimento e como prova de conhecimento, pela leitura e pela escrita, pela fala e pela escuta, num processo dialógico de troca de saberes”, que engrandece o ser humano.

Acresce que, como enuncia Brown (1994, p. 83), este paradigma orienta-se para um “ensino centrado no aluno” (considerando métodos de trabalho que permitem dar resposta a diferentes necessidades e objetivos do aluno, além de distinguir este último como sujeito falante, dotado de competências comunicativas); para uma “aprendizagem cooperativa” (que possibilita a realização de trabalhos de grupo, permitindo a partilha de conhecimentos e situações dialógicas); para uma “aprendizagem interativa” (em que se privilegia o uso de materiais autênticos, assim como a aprendizagem em contextos reais); e para uma “aprendizagem baseada em tarefas” (percecionando-se o processo de ensino-aprendizagem como uma série de atividades comunicativas que permitirão desenvolver competências nas diversas áreas curriculares).

Neste contexto, compete-nos explicitar a definição dos papéis desempenhados pelo professor e pelo aluno, a fim de serem reunidos esforços que viabilizem a realização de experiências comunicativas em sala de aula, na medida em que o “processo de comunicação pedagógica não deve reduzir-se a uma estrutura linear e inflexível” (Monteiro *et al.*, 2013, p. 119).

Perspetiva-se, então, que o aluno seja o centro de todo o processo, tendo uma participação ativa e autónoma, na qual se vislumbra uma atitude crítica, informada e

consciente face à realidade, percepcionando o domínio da língua como um fator de mobilidade social. Para isso, deverão ser criadas oportunidades de aprendizagem que ampliem as práticas comunicacionais de cada educando, dentro e fora da sala de aula, e para que, através destas, estes possam sentir-se parte integrante e autores das diferentes atividades, assim como sujeitos falantes por excelência.

Em contrapartida, pressupõe-se que o professor não seja um entrave à comunicação, devendo descentralizar-se, ocupando uma posição de estruturador e mediador dos atos comunicativos dos seus alunos. Cabe-lhe ser o elo de ligação entre a Escola e a Sociedade, em busca de dinâmicas e experiências comunicacionais que enriqueçam o currículo dos seus alunos, sendo um facilitador e negociador das aprendizagens, tornando-as autênticas, significativas e distintas, diversificando a utilização de recursos lúdico-didáticos, apostando no trabalho de temáticas (situações-problema), de projetos do interesse e necessidades dos educandos e desenvolvendo competências comunicativas, orais e escritas, nas diferentes áreas do saber, valorizando a transversalidade da Língua.

Assume-se, assim, que este é um paradigma que se enquadra num currículo aberto, que pretende que todos os envolvidos no processo educativo possam colaborar, negociar e estruturar planos de intervenção pedagógica significativos, inclusivos, eficazes e que sejam promotores da igualdade de oportunidades, de modo a facilitar a emancipação de cada educando.

A fim de clarificarmos estas exigências, apresentamos o Quadro I que nos faculta as principais linhas de atuação pedagógicas da Abordagem Comunicativa, na perspetiva e em seguimento do que, até ao momento, expusemos.

Abordagem Comunicativa						
Natureza da Língua	Características e teoria da aprendizagem	Objetivos	Atividades	Recursos didáticos	Papel do aluno	Papel do professor
<p>- Meio de comunicação e de compreensão social;</p> <p>- Perspetiva funcionalista e pragmática (a função determina a forma).</p>	<p>- A língua serve para comunicar;</p> <p>- A comunicação é um processo de interação social;</p> <p>- As aprendizagens são autênticas, integradoras e significativas;</p> <p>- O erro é natural e faz parte do processo de aprendizagem;</p> <p>- A competência comunicativa é o elemento central para o desenvolvimento de outras habilidades;</p> <p>- A língua é usada de forma transversal e interdisciplinar.</p>	<p>- Promover a reflexão dos alunos sobre os usos da língua (conhecimento das funções, situações e estratégias comunicativas);</p> <p>- Desenvolver competências de comunicação (oral e escrita);</p> <p>- Promover o uso da língua com função social;</p> <p>- Promover a igualdade social e a emancipação do indivíduo;</p> <p>- Preparar o aluno para a comunicação em sociedade, atendendo a os diversos contextos e desafios.</p>	<p>- Trabalhos de grupo (dramatizações, improvisações, debates, <i>role play</i>, entrevistas, teatro de fantoches, etc.);</p> <p>- Jogos de linguagem e situações lúdicas;</p> <p>- Exploração e interpretação de imagens;</p> <p>- Aprendizagem da leitura e da escrita através de situações reais e quotidianas;</p> <p>- Uso de gravações e vídeos com comunicações reais de falantes em diversos contextos;</p> <p>- Atividades baseadas em pesquisas e confronto de informações/ significados;</p> <p>- Utilização de diversas tipologias textuais (na leitura e escrita).</p>	<p>- Devem ser autênticos e variados (suportes escritos diversificados, suportes audiovisuais, tecnologias de informação e de comunicação);</p> <p>- Devem facultar o contexto necessário à promoção de uma comunicação efetiva e real.</p>	<p>- Ser um comunicador ativo;</p> <p>- Trabalhar em grupo, cooperativamente;</p> <p>- Responsabilizar-se pela sua própria aprendizagem;</p> <p>- Procurar adaptar-se às situações e experiências comunicativas, participando e interagindo de forma consciente e intencional;</p> <p>- Ser um negociador de sentidos comunicativos com os colegas e professor.</p>	<p>- Criar situações comunicativas autênticas (orais e escritas);</p> <p>- Promover ambientes comunicativos;</p> <p>- Atender às necessidades dos diferentes alunos;</p> <p>- Estimular o uso da língua em contextos formais e informais;</p> <p>- Diversificar os recursos e as estratégias de trabalho;</p> <p>- Ser um bom comunicador (claro, coerente e objetivo);</p> <p>- Ser um mediador e coordenador das atividades.</p>

Quadro I – A Abordagem Comunicativa em sala de aula.

2.3. A Operacionalização da Abordagem Comunicativa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo

Quando os pais querem educar os seus filhos, quando as gerações que vivem hoje querem apropriar-se do saber transmitido pelas gerações passadas, quando os indivíduos e os grupos querem cooperar entre si (...) são obrigados a agir comunicativamente (Habermas, 1993, citado por Gomes, 2009, p. 242).

Ao nível da Educação Pré-Escolar, o método comunicativo encontra-se diretamente relacionado com a Área de Expressão e Comunicação, refletindo-se, sobretudo, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Nesta etapa educativa inicial, a Linguagem Oral, o saber falar e o saber ouvir, tem uma importância acrescida no desenvolvimento da “literacia emergente” (ME, 1997) e na sistematização das restantes competências linguísticas (gramatical, lexical e pragmática), sendo uma aquisição fulcral na preparação para o ensino formal (1.º Ciclo).

Para isso, a promoção da Oralidade passará, primeiramente, pelo educador, que terá a incumbência de criar espaços e tempos que permitam aos seus educandos expressarem-se oralmente, discutindo e negociando temas e situações, dentro e fora da sala de atividades, na medida em que “a aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objectivo fundamental da educação pré-escolar” (ME, 1997, p. 66).

A este propósito, Cox (1991, p. 125) elucida-nos para algumas das bases pedagógicas das experiências comunicativas para o Pré-Escolar, referindo: “where children are given the responsibility they are placed in situations where it becomes important for them to communicate - to discuss, to negotiate, to converse - with their fellows, with the staff, with other adults (...)”.³

³ «quando às crianças é dada responsabilidade, elas são colocadas em situações em que se torna importante comunicarem – para discutir, para negociar, para conversar – com os seus pares, com o corpo auxiliar, com outros adultos (...)» - tradução das autoras.

Nesta ordem de ideias, a Abordagem Comunicativa permitirá desenvolver o domínio oral, valorizando o alargamento de experiências comunicativas autênticas e diversas, que facilitarão a aprendizagem da língua e das suas funções (nomeadamente, por crianças de outras nacionalidades); o fomento do diálogo (realçando-se a importância de escutar a criança, estimulando-a a participar nas conversações do grupo); a criação de ambientes/ climas comunicacionais (por exemplo, nos momentos de “acolhimento”) que possibilitem a igualdade de oportunidades para a criança se expressar e, progressivamente, dominar a linguagem (novos vocábulos, frases complexas); a exploração do carácter lúdico da linguagem (por via de jogos, adivinhas, trava-línguas, rimas); a extensão de desafios comunicativos em modo de trabalho de grupo (pequeno/ grande grupo), que possibilitarão aprendizagens cooperativas e de estreitamento das relações sociais entre as crianças e entre as crianças e outros adultos.

Para além disso, este método contribui, ainda, para o aperfeiçoamento de competências relacionadas com a Linguagem Escrita ao nível do jardim-de-infância, na medida em que visa que a criança se familiarize com o código escrito, contactando com diferentes textos/ suportes (receitas, jornais, revistas, dicionários, enciclopédias infantis), percebendo algumas das funções dos mesmos; contribua com ideias sobre determinado assunto e possa ver o registo escrito das mesmas (compreendendo que aquilo que é dito pode ser escrito); tenha oportunidades de tentar ler (leitura imagética) e de expressar as suas conceções sobre as imagens; e se sinta parte integrante dos momentos de leitura em grupo, partilhando as suas convicções com os colegas (antecipando, por exemplo, conteúdos da história, em momentos de pré-leitura).

Em contexto escolar, ao nível do 1.º Ciclo, a Oralidade tem vindo a destacar-se como um domínio essencial à produção e compreensão de enunciados. Porém, ainda subsistem no sistema de ensino estereótipos que continuam a validar a Leitura e a Escrita como principais competências a serem desenvolvidas.

Dada a natureza global e integrada do modelo comunicativo da Língua, este poderá ser considerado uma forma de trabalho eficaz e adequada às necessidades dos alunos do 1.º Ciclo, pois tal como Monteiro *et al.* (2013, p. 113) declara, a competência comunicativa revela-se como “ (...) objetivo primordial da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Básico [concretizando-se] em termos do desenvolvimento da produção de textos verbais orais, aliado ao uso de símbolos não-verbais, e da compreensão e expressão oral/ escrita”.

Assim, este contexto de trabalho prevê que no domínio da Oralidade sejam desenvolvidas experiências de aprendizagem que viabilizem a produção de discursos com diferentes finalidades, atendendo ao contexto e ao interlocutor (debater ideias, fazer apresentações orais, elaborar discursos persuasivos e informativos); o respeito pelas regras de interação discursivas; selecionar e diferenciar a informação ouvida (essencial vs. acessório); a elaboração de discursos orais com correção verbal (falar de forma audível, articular as palavras, utilizar entoação e ritmo adequado, variar no vocabulário); a extensão das situações comunicativas (formular avisos, convites, pedir esclarecimentos) com outros colegas e adultos (valorização do meio local); o conhecimento e utilização correta da língua padrão e o reconhecimento das suas variações linguísticas; a participação em atividades de expressão oral diversificadas (livres ou orientadas), que permitam o desempenho de diferentes papéis (como a entrevista); e a utilização das tecnologias de informação e de comunicação e de meios de comunicação social (televisão, rádio, jornais).

Ainda no 1.º CEB, ao nível da Leitura e da Escrita pressupõe-se a manifestação de “situações realistas, a definição de objectivos comunicacionais relevantes e variados, instituindo como objecto de produção tipos textuais diversos relativos a âmbitos de uso igualmente diverso” (Mira Leal, 2009, p. 13), que propiciem situações pedagógicas efetivas, implicando a leitura e escrita de suportes diversificados de cariz “literário” (poesia, diário, texto dramático, narrativa, memórias), “institucional” (ofícios, requerimentos, contratos, programas festivos, propaganda eleitoral, currículo vitae), “sócio comunicacional” (crónicas, artigos de opinião, textos publicitários, textos jornalísticos e instrutivos) e “académico” (resumos, textos expositivos, sínteses).

Importa referir que, quer na Educação Pré-Escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a ideologia comunicativa contribui, ainda, para a expansão de capacidades ao nível de outras áreas e domínios do saber, possibilitando a abordagem a temáticas de forma integrada e interdisciplinar.

Caberá, pois, à Escola a operacionalização de práticas que perspetivem o ensino da Língua (Materna) em respeito pela sua “natureza transversal” e “carácter transdisciplinar” (Mira Leal, 2009, p. 2), intentando a formação pessoal e escolar e o sucesso educativo nas restantes áreas curriculares, pois tal como aponta o Programa de Português para o Ensino Básico (ME, 2009, p. 6): “A nossa língua é um fundamental instrumento de acesso a todos os saberes; e sem o seu apurado domínio, no plano oral e no da escrita, esses outros saberes não são adequadamente representados”.

De facto, e no que respeita à Matemática, este método atribui especial destaque à comunicação matemática. Assim, o domínio da língua, neste contexto, permitirá ao aluno estruturar o seu pensamento e raciocínio, interpretar e compreender enunciados, construir noções matemáticas implícitas à resolução de problemas e à consequente comunicação dos resultados, competências que expressam a “importância da Língua (...) na aprendizagem da Matemática”, na medida em que ambas as áreas “representam instrumentos fundamentais de comunicação e de pensamento” (Rodrigues, 2010, p. 152).

No que concerne ao Estudo do Meio ou à Área de Conhecimento do Mundo, pode-se assegurar que estas componentes de aprendizagem são, igualmente, contempladas pelo modelo comunicativo, visto que à educação científica encontra-se acomunado o rigor da linguagem, sobretudo a de carácter denotativo (objetivo), tal como defende Gomes (2001). Deste modo, o rigor científico da linguagem é essencial à construção de conceitos claros/ objetivos e ao esclarecimento de concepções alternativas dos alunos (baseadas no senso comum e na linguagem figurativa), que só poderão ser esclarecidas a partir de espaços de interação e comunicação (diálogo, atividades experimentais, discussões) entre aluno-aluno e professor-aluno.

No campo das Expressões Artísticas, podemos afirmar que a concretização de atividades de natureza Dramática, Plástica e Musical levam a um aperfeiçoamento de Competências Comunicativas. É, portanto, relevante na Expressão Dramática potenciar situações de aprendizagem, como o jogo simbólico (situações “faz de conta”), no qual a criança tem a liberdade de encarnar papéis e interagir com os outros; o jogo dramático, que possibilita ao educando realizar dramatizações mais complexas (invenção de histórias ou reconto das mesmas, por exemplo); a mímica ou o uso de fantoches, que permitirão a exploração da linguagem não-verbal e que promoverão o diálogo e a conversação em grupo.

Na Expressão Musical, há que valorizar a escuta e a interpretação de canções (nas faixas etárias mais novas, poderá recorrer-se, inclusivamente, à leitura imagética), assim como de fontes do património oral popular, e promover a exploração da natureza lúdica das palavras (trabalhando-se ao nível da consciência fonológica).

Ao nível da Expressão Plástica são entendidas como situações promotoras de comunicação os trabalhos expostos, que implicam momentos de auto e hetero avaliação/ apreciação; os trabalhos realizados em grupo, nos quais a linguagem medeia e organiza as atitudes e ideias dos alunos; e a manipulação de diferentes materiais, que levam a que

a criança não só se aproprie de novas técnicas, como conheça e designe novos materiais, enfatizando-se vocábulos da área.

Por último, em Cidadania ou na Formação Pessoal e Social, este processo permite compreender a língua como construção social e como instrumento que permite estabelecer uma relação com o mundo, sendo de destacar, neste contexto curricular, atividades de trabalho cooperativo, quando os alunos trabalham em conjunto e reúnem esforços para alcançarem um objetivo final comum (Fernandes 1997); de análise e desconstrução de problemas/ temáticas, a partir de momentos de diálogo em grande grupo; de contacto com o meio social (visitas de estudo ao meio local próximo) e de regulamentação de comportamentos e condutas. É a linguagem que definirá a assertividade de comportamentos, a implicação no mundo e a expressão própria frente a Outro.

Síntese

Neste segundo capítulo, procuramos evidenciar que a Abordagem Comunicativa, tema foco deste relatório, é uma metodologia que permite trabalhar na íntegra os diferentes domínios da Língua, assim como favorece um processo de ensino ativo, realista, efetivo e integrador, na medida em que cria condições para que o indivíduo se torne linguisticamente capaz de pensar e atuar em Sociedade, na qualidade de sujeito falante.

Assim, a sua pertinência como forma de atuação pedagógica deverá reunir condições favoráveis a situações comunicativas, nas quais seja o aluno o âmbito da aprendizagem e da ação, com liberdade de expressão e de comunicação, entendendo a Língua como um veículo formativo e de mobilidade pessoal e social.

Reportar-nos-emos, desta forma, às nossas práticas de Estágio, intentando refletir e estudar a perspectiva de ensino comunicativo como metodologia de atuação pedagógico-didática ao nível da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

CAPÍTULO III

**UMA ABORDAGEM COMUNICATIVA AO
ENSINO DA LÍNGUA EM CONTEXTO DE
ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO
1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Introdução

Neste capítulo será apresentado o processo de análise e reflexão sobre a temática de aprofundamento deste relatório, baseada nos estágios profissionais concretizados nos dois níveis educativos (Pré-Escolar e 1.º Ciclo).

Assim, numa primeira parte explicitaremos algumas das diretrizes da metodologia de investigação que desenvolvemos, que incluem os esclarecimentos das etapas do estudo, das técnicas de recolha de dados e do tratamento concretizado sobre os mesmos.

Numa segunda secção, detemo-nos sobre a análise dos dados colhidos no âmbito das disciplinas de Prática Educativa Supervisionada I e II, refletindo sobre os resultados alcançados no que respeita à problemática do presente relatório, atendendo aos objetivos enunciados para este relatório e à literatura de especialidade da área.

3.1. O Percorso Investigativo: da recolha à análise dos dados

A concretização deste trabalho pressupõe que o estagiário conceba a relevância do processo investigativo como contributo para a sua formação pessoal, na qualidade de futuro docente, e para um melhor conhecimento sobre a Educação.

Neste sentido, vislumbra-se que o “professor-investigador” (Stenhouse, 1975, citado por Alarcão, 2001, p.24) procure atualizar, acompanhar e aperfeiçoar as suas dinâmicas e estratégias de trabalho, a partir de uma atitude analítica, crítica e reflexiva sobre as suas próprias práticas e sobre a realidade escolar que o rodeia, na tentativa de colmatar e solucionar, da melhor forma possível, as problemáticas com as quais se debata.

É nesta ordem de ideias que procurámos adotar uma atitude investigativa face à ação vivenciada ao longo dos estágios (PES I e PES II).

No caso deste relatório, foi desenvolvido um estudo com base em métodos qualitativos, na medida em que se pretende circunscrever os significados, a partir de

“descrições em profundidade, reduzindo a análise a âmbitos limitados de experiência, através da imersão nos contextos em que ocorre” (Moreira, 2007, pp. 49-50). A adoção de uma metodologia qualitativa parte, assim, da necessidade de se compreender a problemática em análise considerando interpretações contextualizadas das vivências educativas “no seu próprio quadro natural” (*idem*), sem que haja distorção ou controlo padronizado da realidade estudada.

Relativamente ao percurso investigativo, autores como Quivy & Campenhoudt (2003, pp. 20 - 24) enunciam a existência de três atos do procedimento científico: “a ruptura”, que consiste em desestruturar conhecimentos prévios e preconceitos sobre a problemática em causa; “a construção”, que implica que o investigador conceba um quadro concetual (e teórico) que o permita analisar e explicar o fenómeno em estudo; e por último, “a verificação”, na qual se procede à análise das informações/ dados e às conclusões da investigação.

Para que melhor possamos compreender as operações supramencionadas, os mesmos autores indicam sete principais fases do processo da investigação-ação, nas quais também se baseou o presente estudo:

a) Etapa 1 – A pergunta de partida, leva a que o investigador aponte de forma clara, pertinente e objetiva para uma área de interesse a ser estudada. Trata-se do fio condutor do trabalho.

b) Etapa 2 – A exploração, associa-se a situações de leitura (textos de interpretação, análise e descrição), pesquisa, entrevistas exploratórias (conversações sobre pistas de reflexão, hipóteses de trabalho, ideias, etc.) que permitirão ao investigador contactar com a realidade a ser estudada e a problematizar um fenómeno de estudo.

c) Etapa 3 – A problemática, diz respeito à definição de um problema a ser objeto de investigação e à perspetiva teórica que será levada a cabo pelo investigador no estudo do fenómeno selecionado.

d) Etapa 4 – A construção do modelo de análise, que considerará possíveis objetivos e hipóteses de trabalho, abarcando as principais operações a levar a cabo ao longo da investigação (técnicas de recolha e tratamento de dados).

e) Etapa 5 – A observação, prende-se com a delimitação da realidade a ser observada e com a seleção dos instrumentos que permitirão analisar/ observar o objeto de investigação.

f) Etapa 6 – A análise das informações, referente à recolha de informações/ dados e ao tratamento e interpretação dos mesmos, atendendo às técnicas selecionadas.

g) Etapa 7 – As conclusões, fase na qual se explicitam os resultados do estudo e se procede ao levantamento de novos contributos, para a problemática em análise e para o aperfeiçoamento de uma autoformação.

Atendendo à dinâmica do processo de investigação, importa referir que a problemática surgiu da identificação de dificuldades de aprendizagem, por parte dos alunos, a nível da Expressão e Comunicação, em ambos os estágios. Esta constatação levou a que procurássemos explorar perspetivas de ensino-aprendizagem que contornassem a situação, tendo-se optado por promover o ensino da língua segundo uma abordagem comunicativa e sócio-interacionista.

No que concerne à recolha de dados, foram considerados os momentos de estágio na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo, tendo-se recorrido como técnica de recolha à observação participante, na medida em que foram desempenhadas pela estagiária as funções de educadora e professora, tendo sido viável a recolha de apontamentos e registos de ocorrências aquando das intervenções.

Deste modo, foram utilizados como instrumentos de recolha de dados, que permitiram complementar a observação direta, sistemas narrativos (registos de campo e diário de observações), documentação variada (sequências didáticas e atas) e registos tecnológicos (fotografia, vídeo e áudio), tendo estes últimos exercido um papel preponderante, visto que a sua análise levou a que houvesse a possibilidade de rememorar situações comunicacionais e interações entre os alunos, viabilizando uma análise mais objetiva e pormenorizada.

Quanto ao respetivo tratamento das informações, optou-se pela análise de conteúdo categorial ou temática, “uma técnica sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo, baseada em regras explícitas de codificação” (Stemler 2001, citado por Esteves, 2006, p. 107), através da qual pudemos efetuar a classificação, organização e agrupamento dos dados a serem tratados.

Nesta linha de atuação, procuramos com este trabalho investigativo, de cariz formativo, dar resposta a três principais objetivos:

- Promover o desenvolvimento da comunicação oral e escrita das crianças, reforçando as competências de compreensão e expressão oral numa perspetiva comunicativa;

- Promover a ação comunicativa em contextos pedagógicos, analisando-a à luz das funções da língua em desenvolvimento pelos educandos/alunos;
- Articular a aprendizagem da língua com a de outras áreas curriculares.

Para isso, criamos cronogramas, gráficos, quadros de contagem e um sistema de categorias, que nos permitiram analisar a natureza das atividades desenvolvidas no âmbito da Abordagem Comunicativa em ambos os estágios, levando-nos a responder aos objetivos da investigação e a organizar e interpretar os dados recolhidos.

Deste modo, importa salvaguardar que o sistema de categorias reúne as atividades destacadas nos cronogramas de atividades (com mancha cinza) que, por sua vez, representam aquelas que se realizaram segundo os objetivos enunciados para a investigação da temática deste relatório.

No que respeita às categorias apresentadas, estas debruçam-se sobre três domínios verbais – a Oralidade, a Leitura e a Escrita –, na medida em que procuramos compreender a utilização da Língua segundo uma perspetiva comunicativa, nas suas diferentes concretizações verbais. As categorias enunciadas atenderam às orientações curriculares expressas no Capítulo I, considerando o modelo comunicativo apresentado no Capítulo II, subjacente à problemática foco deste relatório. Assim, esclarece-se que:

a) a oralidade: engloba competências de compreensão e de expressão oral, segundo uma ótica que potencie a criança/ o aluno para a distinção e adequação da informação ouvida e falada, para a partilha de opiniões pessoais e coletivas e para o alargamento de experiências comunicativas.

b) a leitura: abrange competências que valorizem a criança/ o aluno enquanto leitor participativo e pró-ativo, capaz de selecionar e interpretar diferentes textos de diferentes tipos e apresentados em suportes escritos também diversos, considerando as suas utilizações e finalidades, em variados modos de trabalho (individual/ em grupo).

c) a escrita: agrega competências de produção de textos diversificados, atendendo a diferentes contextos de criação, assim como valoriza os componentes subjacentes ao processo de produção textual – a planificação, a textualização e a revisão.

Relativamente às subcategorias, estas foram delineadas segundo funções comunicativas básicas da Língua de Halliday, enunciadas no Capítulo II, e reportadas segundo as seguintes características:

a) Função Interpessoal: encontra-se associada à utilização da língua como garante e suporte das relações pessoais e sociais. Possibilita ao sujeito falante expressar-se e interrelacionar-se em diferentes contextos comunicativos, nos quais poderá utilizar a língua em intervenções de aprovação/ desaprovação; de crença/ negação; de convicção; de dúvida; entre outros.

b) Função Ideacional: relaciona-se com a experiência pessoal que o falante possui do mundo e à forma como se expressa sobre esse. Está associada ao uso da linguagem para a expressão de representações, interesses e ideias que o sujeito falante tem sobre a realidade.

c) Função Textual: está ligada às formas de organização e utilização da linguagem, considerando a elaboração de discursos coesos (com ligação textual) e coerentes (com lógica interna), a fim de se garantir o entendimento da mensagem a ser transmitida, quer como sujeito falante, quer como escritor.

No que concerne aos indicadores, importa destacar que estes não esgotam todas asserções destacadas pela literatura da especialidade, sendo que somente se apreciaram nestes instrumentos os que se relacionavam com as atividades analisadas para a temática em estudo.

São, ainda, apontadas nos quadros de análise algumas unidades de registo que ilustram a universalidade daquelas que foram codificadas nos cadernos de registo/ observações, sobre as atividades desenvolvidas em ambos os estágios profissionais. Estes códigos, apresentados antes de cada unidade, encontram-se explicitados no índice de abreviaturas apresentado no início deste relatório.

Por último, há que ressaltar que o nome das crianças/ dos alunos foi codificado e as designações das escolas omitidas, com o objetivo de se salvaguardar a identidade e privacidade de ambos os elementos que colaboraram no processo investigativo.

Finda esta explicação, proceder-se-á, seguidamente, à análise, interpretação e reflexão sobre o processo investigativo levado a cabo na Educação Pré-Escolar e no 1.º

Ciclo do Ensino Básico, partindo de uma caracterização breve dos contextos onde a investigação teve lugar.

4. A Investigação da Ação na Educação Pré-Escolar

Nesta subdivisão do capítulo apresentaremos as atividades e práticas pedagógicas concretizadas no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada I, cuja implementação esteve relacionada com a problemática do presente relatório.

Assim, proceder-se-á, primeiramente, à caracterização do contexto educativo no qual interviemos, relacionadas com alguns aspetos físicos e sociais.

Posteriormente serão apresentados os quadros de análise de dados, que serão decompostos de acordo com os objetivos do estudo e com a literatura da especialidade.

4.1. O Meio/ Comunidade envolvente

A escola onde realizamos a PES I pertencia à unidade orgânica da Escola Básica Integrada Canto da Maia, situando-se no quadrante norte do concelho de Ponta Delgada. Integrava uma freguesia com 11,89 km² de área e 3 438 habitantes⁴, tendo como localidades adjacentes Fenais da Luz, S. Vicente Ferreira, Fajã de Baixo, S. Pedro, S. Sebastião e Arrifes.

A nível económico, a atividade principal dos seus habitantes era a agricultura e a agropecuária (sector primário), seguida dos sectores secundário (fábrica de aperitivos e outros alimentos e pastelaria) e terciário (restauração e pequeno comércio), este último com menor incidência, assegurado por pequenos núcleos familiares da freguesia.

Culturalmente, no meio existiam coletividades que desenvolviam projetos de promoção dos valores culturais e sociais da freguesia, como a filarmónica, o grupo folclórico, o grupo de escuteiros, o grupo coral e a associação de jovens.

⁴ Dados obtidos através dos censos 2011 do Instituto Nacional de Estatística (INE).

O estado socioeconómico dos residentes era bastante diversificado. Existiam áreas com meios familiares estáveis e com boa qualidade de vida e havia zonas onde os meios familiares eram desestruturados, atingidos por variadas problemáticas sociais, como o desemprego, o emprego precário e dependências.

Quanto aos espaços recreativos e de lazer, deparamo-nos com jardins e pequenos largos junto à Escola e, ainda, com uma Reserva Florestal de Recreio.

4.2. A Escola

O edifício escolar no qual a escola funcionava pertencia ao Plano dos Centenários, encontrando-se em bom estado de conservação, uma vez que, recentemente, tinha sido alvo de renovações e reformulações nas suas infraestruturas. Este era um estabelecimento de ensino público que dependia da Secretaria Regional da Educação e Formação.

A Escola era constituída por um espaço físico exterior amplo, de recreio, com pequenos espaços verdes e jogos didáticos fixos (desenhados no chão do recinto) e por um espaço físico interior constituído por três edifícios específicos. Num dos edifícios funcionava o refeitório, uma cozinha, uma casa de banho e duas despensas, enquanto os outros dois edifícios estavam sinalizados para a atividade letiva, possuindo um total de dezasseis salas de aula, destinadas ao ensino regular. Nestes mesmos espaços era possível encontrar salas de aula do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo, alpendres cobertos e adaptados, uma sala de professores, o gabinete do coordenador, duas salas destinadas ao Núcleo de Educação Especial, um ginásio e dois espaços para acolhimento dos alunos.

Considerando o Projeto Curricular da Escola núcleo, relativo ao ano letivo 2013/2014, o estabelecimento de ensino em causa contava com 92 alunos da Educação Pré-Escolar e 184 do 1.º Ciclo do Ensino Básico, num total de 276 alunos.

Este mesmo documento apontava para um corpo docente constituído por 9 professores do ensino regular, 4 da equipa de Ensino Especial, 2 de Apoio Educativo, 2 professores de Educação Física, 1 de Inglês, 1 professora de Educação Moral Religiosa e Católica e 6 educadoras de infância, 1 das quais de apoio e substituição.

Por sua vez, a equipa de assistentes operacionais era composta por 7 elementos e 2 técnicas de ação educativa que integravam o Núcleo de Educação Especial.

No geral, esta era uma escola ampla e com boas condições de funcionamento, tendo uma organização bastante favorável à prática educativa e escolar.

4.3. A Sala de Atividades

A sala na qual realizamos o nosso estágio estava pensada e organizada atendendo às necessidades educativas do grupo, sendo um espaço bastante amplo e aproveitado na sua globalidade, encontrando-se dividido em várias áreas de trabalho (“cantinhos”).

Estas áreas situavam-se ao redor da sala, existindo uma área central (“tapete”), que servia para momentos de convívio e de interação em grande grupo, como podemos analisar na Fig. 3.

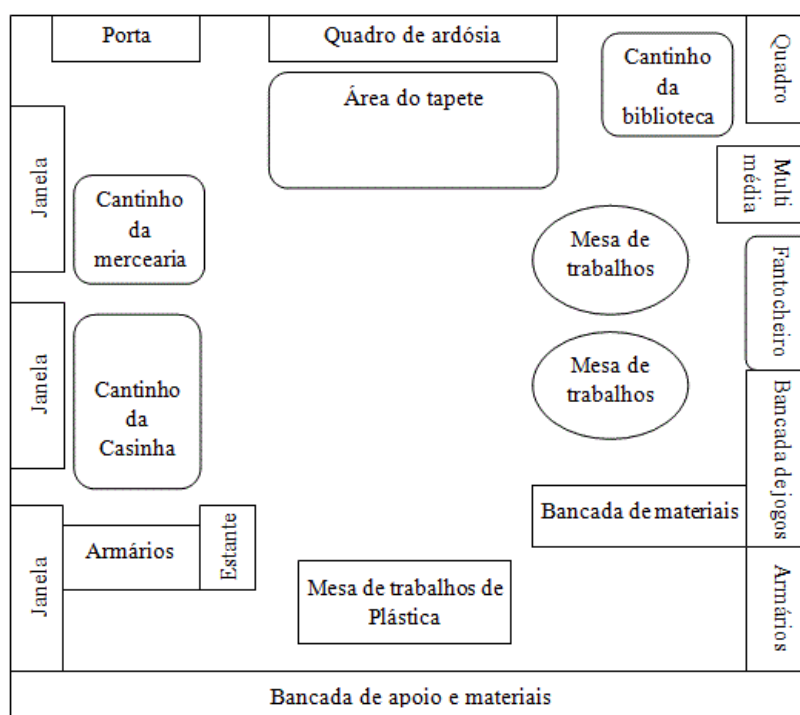


Figura 3 – Planta da sala de atividades na qual decorreram as intervenções pedagógicas da Prática Educativa Supervisionada I.

Assim, cada área tinha uma finalidade concreta no desenvolvimento das capacidades e competências das crianças, estando assinalada com o número de elementos/ crianças que podiam estar presentes em simultâneo.

Ao longo das intervenções foi possível constatar que as crianças tinham preferência pelas áreas da casinha e dos jogos de mesa.

A área da casinha privilegiava o jogo simbólico, a exploração de materiais quotidianos (armário, pratos, talheres, etc.) e a simulação de papéis sociais pelas crianças.

A área dos jogos/ trabalhos de mesa permitia concretizar atividades lúdico-didáticas. Nesta as crianças podiam manipular jogos lógicos, de correspondência, precisão, identificação, entre outros. Assim, após os educandos selecionarem o jogo pretendido sentavam-se na mesa e podiam utilizar o material individualmente ou em grupo. Os jogos eram renovados e acrescentados atendendo às necessidades e evolução do grupo.

A área da biblioteca era, inicialmente, apetrechada com livros infantis e algumas revistas, tendo sido transformada durante o estágio, passando a incluir novos suportes escritos (jornais, enciclopédias, livros informativos, panfletos, revistas) e um projeto denominado “Espaço o Leitor”, no qual as crianças requisitavam os suportes expostos e apresentavam as suas escolhas de leitura. Esta área permitia um maior envolvimento das crianças com os livros, familiarizando-as com a Leitura e a Escrita. Os suportes e materiais aí disponibilizados eram renovados pela Educadora, sempre que necessário, nomeadamente, aquando da exploração de novas temáticas.

A área de construção, situada na zona do tapete, estava diretamente associada a momentos de exploração de materiais de encaixe de diferentes tamanhos (legos, blocos lógicos de madeira) e favorecia a interação entre as crianças, o trabalho de equipa, assim como desenvolvia o seu raciocínio lógico.

A área do fantocheiro (pequenos grupos) possuía um fantocheiro de madeira, em bom estado de conservação, e um suporte com diversos fantoches de mãos e de pau. Estes materiais permitiam que as crianças criassem momentos de interação, situações de *role play* em pequeno/ grande grupo, desenvolvendo a comunicação oral.

A área da garagem, situada na zona do tapete, continha materiais como bonecos de plástico (animais), ferramentas, carros de diferentes tamanhos e uma plataforma que representava uma “garagem-oficina”.

A área da mercearia possuía materiais diversos, como produtos alimentares de plástico, cestos de compras, uma máquina registadora, moedas e notas de cartão. Esta era uma área que possibilitava às crianças simularem compras e resolverem problemas quotidianos de compra e venda, trabalhando informalmente conteúdos matemáticos.

A área de trabalhos de plástica, direcionada para a prática de expressões artísticas, possuía materiais para a realização de técnicas de pintura e modelagem (plasticina, tintas, pincéis, massas, lápis de cor, utensílios para modelar) e a sua utilização era realizada de forma livre ou orientada, atendendo à natureza dos trabalhos que se pretendia promover junto do grupo.

A área de multimédia, constituída por um rádio, colunas áudio, cd's de músicas infantis e um computador (inativo), serviu sobretudo, para o desenvolvimento de atividades de componente musical.

Por último, a área do tapete, de carácter multifuncional, tinha tanto uma utilização lúdica (área da garagem e área de construção), como servia às situações de “acolhimento” e de conversação em grande grupo (por exemplo, nos momentos de planeamento/ negociação de atividades).

As bancadas, estantes e armários serviam de apoio às atividades realizadas, comportando materiais didáticos diversos (instrumentos musicais, livros infantis, cartazes, material de desgaste, etc.), que eram utilizados à medida que eram exploradas competências e temáticas com o grupo.

Para além destas áreas, no decorrer do estágio foram introduzidos os “cantinhos” da reciclagem e do jardim/ horta, assim como foi renovada e dinamizada a área da biblioteca. Estas iniciativas estiveram associadas às temáticas exploradas ao longo das intervenções (como a “Sustentabilidade Ambiental”, a “Primavera” e os “Valores: cívicos e morais”) e às práticas educativas que procuraram atenuar as necessidades apresentadas pelas crianças. Tornaram-se, assim, experiências de aprendizagem ativas, diversificadas e significativas, que contribuíram para um aumento da motivação e interesse dos educandos face aos conteúdos abordados e, ainda, para o efetivo desenvolvimento de competências nas diferentes áreas curriculares.

4.4. O grupo de crianças

O grupo com o qual desenvolvemos o nosso estágio era constituído por dezassete crianças, sendo dez do género feminino e sete do género masculino, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos. Uma das crianças tinha apoio educativo individual e era seguida pelos serviços de psicologia e orientação, encontrando-se o relatório de Necessidades Educativas Especiais (NEE) em fase de apuração e conclusão.

No seu conjunto era um grupo homogéneo, participativo, interessado, assíduo e recetivo.

De acordo com conversas mantidas com a Educadora, a maioria das crianças tivera uma boa adaptação ao Jardim-de-infância, manifestando, no geral, autonomia e atitudes favoráveis de socialização, existindo um bom relacionamento entre os educandos.

No geral, o grupo encontrava-se ao nível das competências mínimas para a sua faixa etária, evidenciando algumas fragilidades ao nível da Linguagem Oral e da Formação Pessoal e Social, especificamente no que concernia ao cumprimento de condutas e regras de sala de aula.

Todavia, a maioria das crianças mostrava interesse pelas Áreas das Expressões Artísticas e Físico-Motora, o que nos levou a proporcionar experiências de aprendizagem de natureza prática, lúdica e expressiva, nos diferentes domínios do saber.

Importa referir que, face às dificuldades de aprendizagem observadas na área de Expressão e Comunicação, estipulamos como prioridade de atuação o desenvolvimento de competências no domínio da Linguagem Oral (compreensão e expressão), tendo esta precedência sido um dos motivos que nos levou a definir a problemática deste relatório.

Atendendo ao levantamento de dados do Projeto Curricular de Grupo (PCG) e a informações dos processos individuais, as crianças, na sua maioria, eram filhos únicos e estavam inseridos num meio socioeconómico e cultural considerado baixo.

4.5. Atividades comunicativas concretizadas na Educação Pré-Escolar

Ao longo da Prática Educativa Supervisionada I foram concretizadas diferentes experiências de aprendizagem/ atividades discriminadas, com mancha cinza, no Quadro II, orientadas para um ensino-aprendizagem comunicativo da Língua.

Data da intervenção	Conteúdos/ Temas	Experiências de Aprendizagem/ Atividades
10 e 11 de março de 2014 (I Intervenção)	Expressão e Comunicação: diálogos e oficinas de trabalho	N.º 1. Exploração dos livros dos <i>Ciclos</i> , de Cristina Quental e Mariana Magalhães (estrutura física dos livros) N.º 2. Guião de uma entrevista: formulação de questões N.º 3. Compreensão das fases do ciclo do chá: cartões ilustrados N.º 4. Construção do livro ilustrado <i>O Ciclo do Chá</i> N.º 5. Construção de painel expositivo sobre o ciclo em estudo N.º 6. Leitura da receita de bolachas para a “Hora do Chá” N.º 7. Diálogo final sobre as aprendizagens (esta atividade foi desenvolvida no desfecho de cada intervenção pedagógica)
24 e 25 de março de 2014 (II Intervenção)	A Primavera	N.º 8. Dramatização da peça “As estações do ano” N.º 9. Jogo das estações do ano (Inverno vs. Primavera) N.º 10. Exploração da canção “A Primavera Chegou!” N.º 11. Compreensão oral sobre o filme “O Ruca e a chegada da Primavera” N.º 12. Recitar lengalenga “A Primavera” (leitura dramatizada) N.º 13. Atividades de decoração da sala: painel primaveril N.º 14. Constituintes da planta: cartaz interativo e vaso com planta real N.º 15. Construção do “Cantinho do jardim/ horta”: experiências de germinação
22 e 23 de abril de 2014 (III Intervenção)	As Profissões Os Valores: cívicos e morais	N.º 16. Caixinha das surpresas: as profissões N.º 17. Construção de desenhos sobre o tema “O que queres ser quando cresceres?”: apresentação oral das ilustrações N.º 18. Visita da convidada surpresa: Dra. Ana Catarina Rodrigues (médica gastroenterologista) N.º 19. Visualização do vídeo “As profissões” (música): compreensão oral N.º 20. Jogo didático “As profissões” (ofícios, instrumentos de trabalho e locais de serviço) N.º 21. Adivinhas sobre as profissões: “Quem sou eu?” N.º 22. O valor da amizade: compreensão oral da história <i>Onde estão os meus óculos?</i> , de Rosário Alçada Araújo (livro digital) N.º 23. Elaboração de quadro de regras de sala de aula: definição/ discussão de regras em grande grupo N.º 24. Introdução do quadro de comportamento (exploração com as crianças) N.º 25. Dinamização do cantinho da biblioteca: contacto com diferentes suportes escritos e introdução do “Espaço o Leitor”

<p>5 a 9 de maio de 2014</p> <p>(IV Intervenção/ Semana Intensiva)</p>	<p>Sustentabilidade Ambiental</p>	<p>N.º 26. “Hora do Conto”: <i>Os Sete Cabritinhos</i>, da Tetra Pak (diálogo sobre ações de conservação e preservação ambiental)</p> <p>N.º 27. Aprender a reciclar: dinamização do espaço da reciclagem</p> <p>N.º 28. Atividade experimental: os resíduos</p> <p>N.º 29. Canção “O Planeta Limpo”, de Filipe Pinto (interpretação e coreografia)</p> <p>N.º 30. Visita de estudo ao eco parque da Ilha de S. Miguel</p> <p>N.º 31. Construção de desenhos sobre a visita de estudo: apresentação oral das ilustrações</p> <p>N.º 32. Análise de painel/ álbum fotográfico sobre a visita de estudo (diálogo síntese de aprendizagens)</p> <p>N.º 33. Jogo didático “Vamos reciclar?”</p> <p>N.º 34. Dramatizações e manipulação de fantoches de mão: Peça “Os 3 R’s”</p> <p>N.º 35. Atividade de consciência fonológica: “Árvore das sílabas”</p> <p>N.º 36. Tipos de poluição: leitura imagética</p> <p>N.º 37. Oficina de trabalho: “Reutilizar - transformação de materiais”</p> <p>N.º 38. Jogo didático: “Ecojogo”</p> <p>N.º 39. Saída de campo pela escola: “A preservação do meio ambiente” (reconhecimento de espaços/ objetos reutilizados e identificação de ecopontos)</p> <p>N.º 40. Compreensão oral sobre o filme “Gomby: A dor de barriga do reciclado”</p>
<p>19 e 20 de maio de 2014</p> <p>(V Intervenção)</p>	<p>Açorianidade</p>	<p>N.º 41. Apresentação da bandeira dos Açores: diálogo baseado em conhecimentos prévios</p> <p>N.º 42. Leitura imagética do livro interativo <i>As Ilhas dos Açores</i></p> <p>N.º 43. Mesa-mapa do arquipélago dos Açores: diálogo sobre as ilhas (características, designações e disposição geográfica)</p> <p>N.º 44. Música “Ilhas de Bruma”, de José Ferreira (reprodução e coreografia)</p> <p>N.º 45. Leitura imagética do livro ilustrado <i>Ilhas de Azul e Verde</i>, de António M. Frias Martins</p> <p>N.º 46. Atividade experimental: simulação de erupção vulcânica</p> <p>N.º 47. Construção de bandeirola: réplica da bandeira dos Açores</p> <p>N.º 48. Visita de estudo à Plantação de Ananases Dr. Augusto Arruda</p> <p>N.º 49. Construção de desenhos sobre a visita de estudo: apresentação oral das ilustrações</p> <p>N.º 50. Oficina de dança tradicional açoriana: folclore (música popular açoriana)</p> <p>N.º 51. Construção de puzzles ilustrativos do arquipélago dos Açores (diálogo, em grupo, sobre as imagens apresentadas – costumes e tradições açorianas)</p>

Quadro II – Cronograma das atividades desenvolvidas na PES I.

Considerando o Quadro II, verificamos que das 51 atividades desenvolvidas durante a PES I, 30 destas foram intencionalmente efetuadas segundo uma perspetiva

comunicativa, o que nos permite verificar que, aproximadamente, 58,8 % das atividades foram concretizadas atendendo à problemática do relatório.

Na execução destas experiências de aprendizagem procuramos trabalhar os diferentes domínios da Língua (Oralidade, Leitura e Escrita), diversificar as estratégias e contextos de trabalho, assim como promover situações de integração curricular, expandindo o ensino comunicativo da Língua Materna ao longo das diferentes práticas educativas.

Com vista a analisar e a quantificar as atividades desenvolvidas no âmbito da Abordagem Comunicativa da Língua, basear-nos-emos nos dados apresentados no Quadro III.

Domínios	Atividades	Áreas Curriculares				Funções da Língua			
		MAT	CM	FPS	Exp. Art.	Interpessoal	Ideacional	Textual	
Oralidade	n.º 7			1		1	1		
	n.º 8	1	1		1	1			
	n.º 16		1	1				1	
	n.º 17		1		1	1		1	
	n.º 18		1	1		1			
	n.º 21		1			1		1	
	n.º 22			1		1		1	
	n.º 23			1		1		1	
	n.º 25			1	1	1		1	
	n.º 26	1	1	1		1		1	
	n.º 30		1	1		1			
	n.º 31				1	1		1	
	n.º 32		1	1		1		1	
	n.º 34		1		1	1			
	n.º 35	1							1
	n.º 41		1	1		1		1	
	n.º 43	1	1	1				1	
	n.º 46		1			1		1	
n.º 48		1	1		1				
n.º 49		1		1	1				
n.º 51		1	1		1		1		
Total parcial	21	4	15	13	6	18	14	1	
Leitura	n.º 1		1			1	1		
	n.º 3	1	1	1				1	
	n.º 6	1	1			1		1	
	n.º 12		1		1	1		1	
	n.º 25			1		1		1	
	n.º 36		1	1				1	
	n.º 42		1	1				1	
n.º 45		1	1		1		1		
Total parcial	8	2	7	5	1	5	6	5	
Escrita	n.º 2	1		1		1	1	1	
	n.º 4	1	1	1	1	1		1	
	n.º 31				1			1	
	n.º 49		1		1			1	
Total parcial	4	2	2	2	3	2	3	3	
Total final	33	8	24	20	10	25	23	9	

Quadro III – Atividades comunicativas no ensino-aprendizagem da Língua desenvolvidas nos diferentes domínios e áreas curriculares, na PES I, e funções da língua trabalhadas em cada atividade.

Da análise ao Quadro III, verificamos que das 30 atividades concretizadas, promoveram-se 21 atividades de Oralidade, 8 atividades de Leitura e 4 atividades de Escrita, o somatório correspondente a 33, porque três destas 3, ou seja, as atividades n.º 25, n.º 31 e n.º 49 contribuíram para o desenvolvimento de mais do que um domínio da Língua, com objetivos de trabalho distintos ao nível das competências comunicativas.

Estes dados refletem uma preponderância clara do trabalho desenvolvido no domínio da Oralidade, em detrimento dos restantes, facto que se prende com a da faixa etária do grupo-alvo e contexto educativo, uma vez que na Educação Pré-Escolar as competências de expressão e de compreensão oral são fulcrais e transversais ao desenvolvimento dos restantes domínios e áreas de conteúdo estando, por isso, com maior representatividade (cerca de 64%), como indica o Gráfico 1.

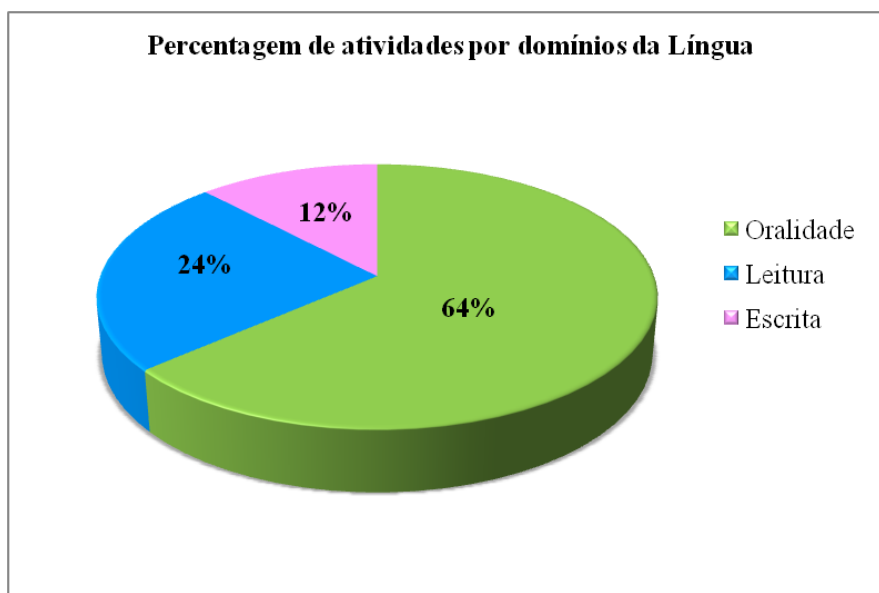


Gráfico 1 – Representação percentual das atividades comunicativas desenvolvidas nos diferentes domínios verbais, em contexto da PES I.

Relativamente às atividades concretizadas no domínio da Oralidade, estas incluíram conteúdos associados à interação com outros interlocutores e contextos; à apresentação de trabalhos orais; ao diálogo em grupo; à recriação de papéis e dramatizações; à identificação de informações essenciais (de relatos, diálogos e histórias ouvidas); à partilha de ideias e opiniões sobre diversos assuntos; à formulação de

questões num dado contexto/ situação; à exploração do carácter lúdico da linguagem (reprodução de lengalengas, poemas e rimas); entre outras.

No domínio da Leitura (24%), foram concretizadas atividades que possibilitaram às crianças efetuar situações de leitura imagética; selecionar e contactar com diferentes suportes escritos (revistas, jornais, livros, receitas, enciclopédias, panfletos publicitários, etc.); realizar tentativas de leitura; desenvolver competências leitoras (explorando-se as diferentes fases da leitura), entre outras experiências que permitiram fomentar momentos de “Literacia Emergente” (ou “Literacia Precoce”), caracterizada como o “processo fundado em experiências, práticas e interações com a linguagem escrita (...) que, se positivas, fundam e permitem o desenvolvimento de competências da fala, da leitura e da escrita em idade pré-escolar” (Gomes & Santos, 2005, p. 315).

Ao nível da Escrita (12%), verifica-se que as experiências de aprendizagem comunicativa foram desenvolvidas em menor número. Porém, os conteúdos abordados permitiram que as crianças contactassem com o código escrito, em situações de trabalho contextualizado; tivessem a oportunidade de imitar a escrita, atendendo a tarefas/ objetivos concretos; conseguissem distinguir letras de números e, gradualmente, compreendessem que aquilo que dizem (fonemas) pode ser transformado num conjunto de símbolos escritos (grafemas), promovendo-se um primeiro contacto significativo com o desenvolvimento processual da Escrita. Trabalhou-se, pois, o aperfeiçoamento das competências e dos conhecimentos implícitos à Escrita, valorizando-se, assim, o processo e os contextos, em detrimento do produto final, através da “escrita colaborativa”, da “reflexão sobre a escrita”, da “integração de saberes”, do reconhecimento de “funções” considerando “intenções específicas” de escrita, entre outras estratégias (ME, 2007, pp. 9-12).

Retomando a análise do Quadro III, é-nos possível contabilizar e interpretar a promoção de situações de aprendizagem comunicativas da Língua nas diferentes áreas curriculares, que facultaram uma “articulação de conteúdos” (ME, 1997, p. 49), indo, para além disso, ao encontro de um dos objetivos delineados como base desta investigação.

Assim, aferimos que a área de Conhecimento do Mundo foi a que mais se articulou com os diferentes domínios da Língua, tendo sido trabalhada em 24 atividades. Esta ocorrência encontra-se associada ao facto de esta área ser capaz de “mobilizar e enriquecer os diferentes domínios de Expressão e Comunicação” (*idem*, p. 83), na medida em que promove situações de descoberta, de compreensão e de

sistematização de conhecimentos sobre o mundo, sendo potenciadora de processos de aprendizagem que se enquadram numa perspetiva de aprendizagem comunicativa, como “a curiosidade de saber” e a “atitude crítica” (*ibidem*, p. 85).

Seguidamente, com um total de 20 atividades, encontramos a área de Formação Pessoal e Social, a qual contribuiu para um ensino comunicativo da Língua com vista à valorização de uma “educação para a cidadania” (*ibidem*, p. 55). As experiências de aprendizagem desenvolvidas visaram preparar cada criança para uma participação ativa, conhecedora e consciente das dimensões pessoal e sociocultural da vida, baseada na alteridade humana, de modo a que estas se sentissem confiantes e autónomas na expressão de ideias e pensamentos perante o outro (i.e., situações de trabalho coletivo/grupo) e se sentissem parte integrante da Sociedade.

As Expressões Artísticas, por sua vez, foram a terceira área curricular mais trabalhada, totalizando 10 atividades. A exploração das vertentes de Expressão Dramática e Expressão Plástica, sobretudo, permitiram-nos desenvolver experiências de aprendizagem comunicativas e de interação entre as crianças, nomeadamente, através do jogo simbólico e dramático (com recurso a fantoches) e da elaboração de desenhos contextualizados, como a recriação de “aspectos de um passeio” (*ibidem*, p. 62), que viabilizaram momentos de diálogo e apresentações orais, em grande grupo, sobre os conteúdos aprendidos. Além disso, em algumas destas atividades de Plástica, os alunos puderam “simular” a escrita de palavras, por vezes, reproduzindo o próprio nome.

Por último, com o registo de 8 atividades, o domínio da Matemática pôde articular-se com algumas experiências comunicativas de ensino da Língua, mais concretamente no que respeita a momentos de classificação e seriação (i.e., capítulos do livro ilustrado), a partir das quais as crianças puderam discutir, em conjunto, ideias e formas de concretização do trabalho, de situações de contagem conjunta (i.e., atividades de consciência fonológica - divisão silábica) e da identificação de quantidades (i.e., leitura de uma receita).

A partir destes dados, podemos confirmar que a prática da Abordagem Comunicativa nos permitiu desencadear um trabalho pedagógico integrado e globalizante em relação às outras áreas curriculares, evitando-se a segmentação dos saberes e catalisando-se uma aprendizagem transversal da Língua Materna.

Para além destas informações, o Quadro III permite-nos, ainda, examinar as diferentes funções comunicativas da Língua que foram desenvolvidas em cada domínio, nas diversas atividades. Em abono da verdade, será, ainda, lícito afirmarmos que, para

além do factual desenvolvimento das funções da língua descritas, as atividades permitiram, também, o aprofundamento de outras funções, decorrentes da própria dinâmica de trabalho, como à frente se apresentará aquando da contagem das unidades de registo (Quadros IV e V).

Em suma, podemos verificar que a Função Interpessoal foi a que mais se destacou, com um total de 25 ocorrências; seguindo-se a Função Ideacional, utilizada em 23 situações; e, por último, a Função Textual, registada em 9 momentos de aprendizagem da Língua.

O facto de a Função Interpessoal se encontrar em maior número deriva do próprio contexto do jardim-de-infância, no qual se valorizam momentos de socialização primária (saber estar e saber ser), adquiridos e integrados, em grupo, pelas crianças. Destes destacam-se situações de diálogo (negociações, descrições, explicações) e de aprendizagens conjuntas (na área do tapete), que facilitam a obtenção e o desenvolvimento da linguagem por meio de relações interpessoais e de aprendizagens cooperativas. Para além disso, foi nossa preocupação proporcionar ao grupo atividades que viabilizassem o uso da língua em diferentes contextos e situações, a fim de as crianças contactarem e expressarem-se com outros adultos e colegas em ambientes formais/ informais de aprendizagem, uma vez que “observar e relatar acontecimentos vividos e discuti-los com pares e adultos é primordial na exposição a situações que requerem o aumento de vocabulário e a utilização de estruturas sintácticas de complexidade crescente” (Sim-Sim, 1998, p. 35).

No que respeita à Função Ideacional, conferimos que a sua utilização foi frequente, estando na sua origem atividades que proporcionaram às crianças “a oportunidade de se expressar[em] individualmente, de manifestar[em] opiniões próprias e [de] defendê-las” (*idem*). No geral, a maioria das tarefas desenvolvidas levou a que as crianças partilhassem relatos e vivências pessoais sobre determinadas temáticas, em grande grupo, mostrassem os seus interesses, as suas interpretações sobre as experiências realizadas e pudessem expressar as suas opiniões, utilizando a Língua como “via exploratória do conhecimento, da curiosidade e da criatividade” (*ibidem*).

No caso da Função Textual, foi registada uma menor frequência, dada, principalmente, a faixa etária das crianças. Porém, a utilização da Língua, segundo esta função comunicativa, permitiu que o grupo fosse exposto a situações de familiarização de componentes textuais (orais e escritas), associadas sobretudo aos domínios da

Leitura e da Escrita (ver Quadro III), que possibilitaram a promoção de contextos de “Literacia Emergente”.

A fim de melhor compreendermos, amiúde, a natureza das práticas pedagógicas intencionalmente desenvolvidas segundo a temática deste relatório, durante o estágio na Educação Pré-Escolar, debruçar-nos-emos, desta feita, sobre os Quadros IV e V.

No Quadro IV estão representadas algumas unidades de registo, que exemplificam a totalidade daquelas que foram codificadas, considerando os instrumentos de recolha de dados utilizados sobre as atividades.

O Quadro V, por sua vez, permite-nos analisar as variadas unidades de registo que ilustram as competências comunicativas desenvolvidas junto do grupo. Este evidencia, assim, as unidades de registo de cada atividade promovida segundo a abordagem comunicativa da Língua, relativas a cada indicador, assim como a quantificação destas.

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Algumas unidades de registo
A - Desenvolvimento de competências comunicativas em contexto pedagógico da Educação Pré-Escolar	Oralidade	Interpessoal	Responde adequadamente a perguntas	P1A.1 - O grupo foi questionado, pelo guia da visita de estudo, sobre o uso dos ecopontos, tendo a maioria das crianças indicado a designação, a cor e o material a correspondente aos mesmos, de forma clara, concisa e correta.
			Identifica informação essencial ouvida	P1A.2 - As situações de compreensão do oral, após a leitura de histórias, permitiram diálogos em grupo, sobre a mensagem transmitida e sobre elementos da narrativa.
			Interage com outros interlocutores/ contextos, adaptando o seu discurso	P1A.3 - A criança A perguntou à Dra. Ana porque é que tinha de levar "picas".
				P1A.4 - A criança L perguntou às autoras convidadas: "Gostam de escrever livros para crianças?"
			Alarga o capital lexical, utilizando novas palavras na relação com o outro	P1A.5 - A criança F explicou aos colegas que o "aterro" era o sítio onde se colocava o lixo que não podia ser reciclado.
				P1A.6 - Após a atividade experimental, durante a síntese realizada em grupo, a criança L utilizou as palavras "magma" e "lava", explicando a sua transformação.
			Faz apresentações orais, em grande grupo	P1A.7 - O "Espaço o Leitor" permitiu que algumas crianças apresentassem as suas leituras, interagindo com os colegas.
			Questiona para obter informações do seu interesse	P1A.8 - "Dra. Ana, como é que se usa o estetoscópio?" - criança C.
			Dialoga em grupo	P1A.9 - Os momentos de diálogo no final de cada dia, permitiram às crianças falar sobre o que tinham realizado e aprendido, sistematizando conhecimentos.
			Recria experiências e papéis	P1A.10 - Algumas das crianças puderam dramatizar pequenas conversações, utilizando o fantocheiro e fantoches de mão, interagindo com os colegas.
			Reconta narrativas, incluindo personagens principais	P1A.11 - As situações de reconto em grande grupo permitiram que, aleatoriamente, os alunos fossem narrando as histórias, identificando as personagens e indicando algumas das suas características/ qualidades.
		Ideacional	Partilha ideias e opiniões	P1A.12 - As crianças tiveram de indicar possíveis conselhos de preservação ambiental, tendo a criança L dito: "Não devemos misturar o lixo!"; a criança B referiu: "Não devemos atirar lixo para o chão!"; a criança C indicou: "Não atirar coisas para a água!" e a criança Q mencionou: "Não devemos mexer no lixo, porque pode ter porcarias e ficamos doentes!".
			Responde adequadamente a perguntas (direcionadas)	P1A.13 - Algumas das crianças foram questionadas sobre a sua ilha preferida do Arquipélago dos Açores, sendo pedida a justificação da mesma. A criança I explicou que a sua ilha preferida era "a amarela". Os colegas disseram-lhe que era a "ilha de Sta. Maria". A criança I declarou que gostava da ilha "por causa das sopas (...). As sopas do Espírito Santo"; a criança O disse que a sua ilha preferida era o Pico, porque "(...) tem uma montanha grande"; a criança K referiu: "Gosto mais da verde (...) São Miguel. Porque é onde eu vivo (...) e tem ananás".
		Textual	Segmenta silabicamente palavras	P1A.14 - A criança J fez a divisão silábica da palavra jornal, afirmando ter três sílabas. De imediato, a criança L corrigiu-a, fazendo a divisão com palmas e dizendo que eram duas sílabas.
	Produz lengalengas, rimas, poemas, etc.		P1A.15 - O grupo conseguiu recitar a lengalenga "A Primavera", tendo posteriormente dramatizado a declamação da mesma.	
	Leitura	Interpessoal	Efetua leitura imagética e decifra gravuras, em grupo	P1A.16 - As crianças realizaram a leitura imagética da receita de bolachas, em grande grupo. Numa primeira fase procederam à leitura total e seguidamente à leitura parcial, à medida que concretizavam a receita. P1A.17 - Cada criança retirou da "caixinha das surpresas" um cartão ilustrado com uma profissão, tendo feito a leitura da imagem e apresentado o ofício aos colegas.
			Ideacional	Seleciona material de leitura (revistas, jornais, livros)
		Textual	Procede a tentativas de leitura, a partir da identificação de letras	P1A.19 - O grupo procedeu a tentativas de leitura das fases do ciclo do chá, a partir dos cartões com as respetivas designações e ilustrações. Assim, tentaram corresponder o som das primeiras letras aos grafemas apresentados.
			Contacta com diferentes suportes escritos	P1A.20 - Durante a renovação da área da biblioteca, os alunos puderam contactar com diferentes suportes escritos. A criança C escolheu logo um jornal, dizendo: "Eu gosto de jornais (...)" / "Porquê, C?" / Criança C: "Para saber as notícias (...)".
		Escrita	Interpessoal	Familiariza-se com o código escrito/ convenções gráficas, em grupo
	Ideacional			Ilustra representações pessoais em contexto
	Textual		Ímita o código escrito (garatujas, letras, desenhos)	P1A.23 - Na construção do livro do "Ciclo do Chá", todos os pares ilustraram a respetiva fase, tendo alguns procurado escrever a sua designação e os seus nomes.
			Atribui significado à escrita em contexto	P1A.24 - A elaboração do guião da entrevista permitiu que as crianças se envolvessem e atribuissem relevância à tarefa, pois mostraram curiosidade e interesse nos momentos de redação das questões que iam colocando.
			Distingue letras de números	P1A.25 - Após o livro do "Ciclo do Chá" ter ficado concluído, os pares procederam à paginação dos seus capítulos, tendo selecionado o autocolante que correspondia ao número da página.
				P1A.26 - O grupo conseguiu numerar as questões da entrevista, tendo facilidade em distinguir os números das letras.

Quadro IV – Sistema de categorias relativo à dimensão A e unidades de registo ilustrativas das competências comunicativas desenvolvidas na PES I.

Considerando o Quadro V, procederemos a uma análise das competências comunicativas desenvolvidas nos diferentes domínios da Língua e que foram fomentadas nas diversas atividades pedagógicas (total de 30).

Começamos pelo domínio da Oralidade, no qual sobressaem 137 unidades de registo ao nível da “partilha ideias e opiniões”, inserida na função ideacional da Língua. Este facto, por seu turno, está relacionado com os momentos de expressão espontânea das crianças face a determinadas temáticas, os quais proporcionaram espaços e tempos que incentivaram o relato de experiências quotidianas e a divulgação de conceções pessoais (por exemplo, os conselhos de preservação ambiental relatados pelas crianças – P1A.12), que nos permitiram melhor conhecer as crianças e auscultar os seus interesses, dificuldades e potencialidades educativas.

Ainda neste domínio, podemos destacar, da subcategoria da função interpessoal, o indicador “dialoga em grupo”, com 33 unidades de registo. As atividades realizadas neste âmbito permitiram, sem dúvida, trabalhar com as crianças ao nível do desenvolvimento da linguagem e das restantes áreas de conteúdo, pois todas as temáticas foram exploradas em modo coletivo (por exemplo, os diálogos síntese, concretizados no final de cada dia – P1A.9), permitindo às crianças sistematizar conhecimentos, expor dúvidas, entre pares, confrontar pensamentos, adquirir novos vocábulos e conhecimentos e desenvolver valores de convivência social (como saber esperar pela sua vez para falar e respeitar a opinião do outro), relevantes para uma comunicação oral eficaz.

No que se refere à subcategoria da função textual, integrada no domínio da Oralidade, verificamos a existência de 17 unidades de registo no que respeita a competências de consciência fonológica – “segmenta silabicamente palavras”. Apesar de ter sido registada apenas numa atividade, a sua exploração permitiu consolidar conteúdos referentes à consciência silábica, essenciais para um maior domínio da expressão oral por parte do grupo de crianças.

Avançando pelo domínio da Leitura, apercebemo-nos que se destaca a competência leitora imagética/ visual – “efetua leitura imagética e decifra gravuras, em grupo” –, integrada na subcategoria da função interpessoal, com um total de 26 unidades de registo. As situações de leitura imagética em grupo (de imagens, desenhos e gravuras) possibilitaram-nos abordar, junto das crianças, conteúdos de diversas áreas (por exemplo, Matemática, a partir da leitura imagética de uma receita – P1A.16 ou Conhecimento do Mundo – P1A.17), proporcionando momentos de observação,

interpretação e redescoberta da realidade. Para além disso, foi possível estimular o grupo a participar quer em diálogos, nos quais cada criança (sobretudo, as mais tímidas) pôde partilhar as suas conceções sobre as imagens/ cartões, quer em atividades de pré-leitura, nos quais o grupo teve a oportunidade de antecipar sentidos dos textos/ livros trabalhados, divulgando ideias e conhecimentos prévios baseados nas ilustrações apresentadas.

Por sua vez, a subcategoria da função ideacional, composta pelo indicador “seleciona material de leitura”, atingiu 5 unidades de registo em apenas uma atividade. Esta possibilidade que foi dada aos alunos de selecionarem e requisitarem diversos suportes escritos esteve associada à área de trabalho criada na biblioteca da sala de atividades – “Espaço o Leitor” (P1A.18), através da qual os alunos manipularam jornais, revistas, livros infantis, enciclopédias, panfletos, entre outros, podendo requisitar um dos materiais para efetuarem a sua leitura em casa e apresentarem-na, posteriormente, aos colegas. Os resultados sugerem que a criação deste espaço foi uma estratégia que potenciou o desenvolvimento de competências comunicativas, dado ter sido criado um ambiente linguisticamente incentivador, que proporcionou não só a autonomia das crianças na seleção de material de leitura diversificado, como também permitiu a interação verbal entre o grupo, aquando das apresentações dos trabalhos. Os resultados permitem-nos constatar, também, que devíamos ter fomentado mais atividades desta natureza, dada a sua dinâmica comunicativa, que levou a que as crianças compreendessem melhor as características implícitas ao ato de ler, alargassem as suas experiências enquanto leitores, partilhassem as suas leituras e tivessem um papel ativo, sentindo-se envolvidas ao longo de todo o processo.

Por último, e ainda no domínio da Leitura, evidencia-se na subcategoria da função textual o indicador “contacta com diferentes suportes escritos”, com 10 unidades de registo. Este facto está associado à dinâmica de trabalho que desenvolvemos a partir de algumas atividades que tiveram como objetivo o fomento de competências leitoras, tendo por base a diversificação dos meios de leitura (P1A.20). Utilizaram-se, para isso, álbuns fotográficos, livros digitais, receitas, livros ilustrados, entre outros, que nos permitiram explorar, junto do grupo de crianças, algumas das funcionalidades inerentes a cada um, como por exemplo, a natureza prescritiva e informativa de determinados textos (receita e jornal, respetivamente).

No domínio da Escrita, com 15 unidades de registo, destaca-se o indicador “familiariza-se com o código escrito/ convenções gráficas, em grupo”, inscrito na

subcategoria da função interpessoal. Estes valores inscrevem-se em experiências de aprendizagem, desenvolvidas em conjunto, nas quais as crianças puderam contactar formalmente com algumas atividades de iniciação à produção escrita, como por exemplo, a construção de um guião de uma entrevista (P1A.21) ou a elaboração de um livro ilustrado.

Atendendo à subcategoria da função ideacional, pertencente ao mesmo domínio, é possível contabilizarmos 8 unidades de registo, relativos ao indicador “ilustra representações pessoais em contexto”. Nesta componente foram levadas a cabo experiências de aprendizagem que incitaram as crianças a imitar e a reproduzir, autonomamente, representações do código escrito, atendendo a objetivos de trabalho contextualizados. Por exemplo, as crianças foram desafiadas a desenhar situações vivenciadas durante as visitas de estudo (P1A.22), a fim de apresentarem os seus trabalhos aos colegas, procedendo-se, assim, a uma revisão informal dos conteúdos abordados. Alguns desses trabalhos continham “símbolos” (que pareciam imitar letras) ou, até mesmo, o nome da própria criança. O nosso objetivo ao implementar este tipo de atividades (de escrita não convencional) foi o de proporcionar ao grupo situações nas quais a linguagem escrita fosse prazerosa, positiva e significativa, contribuindo para a participação de cada criança na construção de conhecimentos, na divulgação (apresentação oral) dos seus trabalhos e, consecutivamente, para um aumento da sua autoestima e do seu autoconceito.

Ainda no domínio da Escrita, por fim, na subcategoria da função textual, destaca-se, com um total de 10 unidades de registo, o indicador “distingue números e letras”. A este nível foram desenvolvidas experiências de aprendizagem que permitiram que as crianças aprendessem a distinguir ambos os códigos – numérico e escrito (por exemplo, quando o grupo conseguiu numerar as questões da entrevista – P1A.26) –, compreendendo as suas funcionalidades.

Prosseguindo com a análise do Quadro V, mas centrando-nos nas atividades comunicativas, apontaremos a nossa atenção para as que se destacaram com um maior número de unidades de registo (assinaladas com mancha amarela), nomeadamente as seguintes: n.º 23 (47 unidades de registo), n.º 25 (45 unidades de registo), n.º 2 (43 unidades de registo), n.º 35 (36 unidades de registo), n.º 16 (33 unidades de registo) e n.º 18 (26 unidades de registo).

A atividade n.º 23, intitulada “Elaboração de quadro de regras de sala de aula: definição/ discussão de regras em grande grupo” realizou-se na III intervenção

pedagógica e surgiu de necessidades de aprendizagem apresentadas pelo grupo ao nível das competências pessoais e de cidadania, sobretudo no respeito por normas de conduta e no cumprimento de regras de comportamento na sala de aula, fatores de grande relevância para a ação conjunta e para o estabelecimento de relações com o Outro.

Esta experiência de aprendizagem foi realizada na área do tapete, em grande grupo, e privilegiou o desenvolvimento da Oralidade, a partir do diálogo coletivo (função comunicativa interpessoal) e da expressão de ideias e conceções sobre regras de comportamento (função comunicativa ideacional), por parte de cada criança.

Assim, o objetivo foi o de centrar o processo educativo no educando, levando, para isso, a que o grupo tivesse oportunidade de discutir, negociar e definir as regras básicas de comportamento na sala de aula, uma vez que os “valores (...) não se ensinam, mas (...) vivem[-se] na acção conjunta e nas relações com os outros. É na inter-relação que a criança vai (...) reconhecendo e diferenciando modos de interagir” (ME, 1997, p. 52).

Deste modo, foi exposto um quadro bicolor, composto por duas colunas (verde e laranja), correspondentes às atitudes “corretas” e “erradas” (ilustradas com dois “smiles” – um triste e outro feliz), que se encontrava por preencher. Por sua vez, a cada criança foi distribuído um cartão ilustrado com uma ação, a ser colocado numa das colunas correspondentes. Há que referir que os cartões tinham ilustrações equivalentes, a fim de as crianças poderem comparar e dialogar, a pares, sobre os conteúdos dos mesmos.

Esta foi uma atividade que mobilizou a participação e o interesse das crianças, permitindo que estas se sentissem responsáveis e integradas no próprio processo de ensino-aprendizagem.

Ao nível da comunicação oral, registaram-se momentos de convivência, confronto de ideias e explicações espontâneas entre os educandos, mesmo por parte dos mais tímidos, o que permitiu que todas as crianças se sentissem motivadas e envolvidas, atribuindo sentido ao trabalho concretizado, à medida que puderam interagir em situações comunicativas coletivas, debatendo “em comum as regras do grupo” (*idem*, p. 68).

No que respeita à atividade n.º 25, designada “Dinamização do cantinho da biblioteca: contacto com diferentes suportes escritos e introdução do Espaço o Leitor”, foi concretizada na III intervenção educativa, com o intuito de se trabalhar, com o grupo, as principais regras e cuidados a ter com os materiais de leitura disponibilizados

naquele “cantinho” e de se proceder à sua renovação, procurando tornar o espaço mais atrativo e capaz de incentivar as crianças para hábitos de leitura.

Numa primeira fase, as crianças enunciaram alguns cuidados básicos na manipulação dos livros, identificando-os em cartões expostos num cartaz interativo (“Não rasgar”, “Não sujar”, “Não dobrar ou vincar as páginas”, entre outras). A dinâmica de trabalho estipulada privilegiou, sobretudo, o domínio da Oralidade, na medida em que as crianças puderam repensar as suas ações e conversar em grupo (função comunicativa interpessoal) sobre as mesmas, por vezes descrevendo experiências pessoais (função comunicativa ideacional) de boas ou más formas de utilização dos seus livros ou dos livros da própria biblioteca. Durante a enunciação das regras pelas crianças, poder-se-ia ter procedido ao registo escrito das mesmas, no quadro, com a ajuda das crianças na formulação das frases, a fim de se promover situações de iniciação e familiarização com a Escrita.

Numa segunda fase, procuramos estimular as crianças, sobretudo ao nível da Leitura, a partir de atividades exploratórias. Assim, o grupo foi confrontado com a renovação da biblioteca, tendo contactado com diversos materiais de leitura, como jornais, revistas, panfletos publicitários, enciclopédias, livros infantis, dicionários de imagens, entre outros. Os objetivos desta tarefa foram proporcionar às crianças a livre exploração dos diversos suportes escritos (as crianças sentaram-se no tapete e cada uma escolheu um ou dois materiais, de acordo com os seus interesses e preferências) e levar a que aquelas compreendessem algumas das funções que estavam inerentes a cada um, procedendo à sua classificação em “livros informativos”, “livros de histórias”, “revistas” e “jornais”, a fim de atribuírem um maior valor à própria aprendizagem da Leitura e da Escrita, pois, como Mata (2008, p. 18) refere: “ (...) aprender os usos da leitura e escrita pode ser particularmente importante para um verdadeiro envolvimento da criança em actividades de leitura e escrita” permitindo, assim, “o desenvolvimento de uma compreensão cada vez mais consistente e uma apropriação gradual não só das finalidades da linguagem escrita, como também das suas características e convenções”.

Após o grupo ter catalogado e disposto os (novos) materiais de leitura, na área da biblioteca, procedeu-se à apresentação do “Espaço o Leitor” (composto por um quadro expositivo), o qual permitiu que uma/ duas crianças requisitasse (de forma autónoma ou com orientação da estagiária ou da Educadora), semanalmente, um dos suportes escritos disponibilizados na biblioteca, de modo a transportá-lo para casa, a fim de proceder à sua leitura e à elaboração de uma ilustração sobre os conteúdos

aprendidos, responsabilizando-se por trazer o mesmo na semana seguinte, a fim de apresentar oralmente o seu trabalho aos restantes colegas.

A gestão do espaço foi realizada a partir do “cartão do leitor”, que foi criado para cada criança, e do preenchimento da “Folha de requisições”, a fim de se proceder à correta requisição dos suportes.

A dinamização do “Espaço o Leitor” foi iniciada na III intervenção e levada a cabo até à última semana de estágio (V intervenção), dando oportunidade a 5 crianças de experimentarem esta área de leitura personalizada, tendo a Educadora titular dado continuidade à atividade.

Segundo os registos apurados (tendo por base os dados da “Folha de requisições”), todos os suportes foram requisitados de forma autónoma, tendo-se contabilizado a requisição de 1 livro de histórias (criança B), 3 livros informativos (crianças A, C e Q) e 1 revista (criança R).

Esta foi uma experiência de aprendizagem que permitiu que se trabalhasse o ensino da Língua segundo uma abordagem comunicativa, que fomentou ambientes significativos e contextualizados, promotores da funcionalidade da Leitura e da Escrita, como aponta Mata (2008, pp. 25-26).

Quanto à atividade n.º 2 – “Guião de uma entrevista: formulação de questões”, realizada na I intervenção, foi desenvolvida no âmbito de uma visita à escola das autoras açorianas Mariana Magalhães e Cristina Quental, agendada no Plano Anual de Atividades (PAA). Assim, decidimos integrar este evento no plano de aulas estipulado para a I atuação pedagógica, visto que esta estava associada ao tema “Expressão e Comunicação: Diálogos e Oficinas”.

Deste modo, após terem sido explorados alguns dos livros da autoria das escritoras convidadas, o grupo foi desafiado a construir um guião de uma entrevista, a fim de as crianças, posteriormente, tentarem realizá-la às respetivas autoras.

Um dos objetivos desta atividade prendeu-se com a necessidade de se despoletar um novo contexto de interação verbal, junto do grupo, com vista à “comunicação das crianças com outros adultos”, promovendo-se “situações de comunicação que leva[ssem] [as] criança[s] a apropriar[em]-se progressivamente das diferentes funções da linguagem e adequar[em] a sua comunicação a situações diversas” (ME, 1997, p. 68), desenvolvendo-se, assim, o domínio da Oralidade.

Para isso, as crianças trabalharam em grande grupo, na área do tapete, de modo a que se entrelaçassem na formulação das questões. Cada criança teve oportunidade de

segurar no microfone (material utilizado com o propósito de tornar a situação mais realista) e de tentar elaborar uma questão que, após ser debatida em grupo, foi escrita pela estagiária em suporte papel, ficando exposta no quadro. Após as questões serem registadas, o grupo foi desafiado a efetuar a contagem das mesmas e a proceder à sua numeração/ ordenação, de acordo com a prioridade das respostas que gostaria de obter.

Assim, outro objetivo deste trabalho relacionou-se com a necessidade de se fomentar o diálogo em grupo, de estimular o interesse da criança em comunicar e de se desenvolver a “Literacia Emergente”, familiarizando o grupo com os códigos escrito (convenções gráficas e sentido direcional da escrita) e numérico, fomentando o domínio da Escrita, por via das três funções da Língua.

No total, as crianças conseguiram formular oito questões, das quais se destacaram as seguintes: “Gostam de escrever livros para crianças?” e “Gostariam de fazer um livro a partir dos nossos desenhos?”, que foram realizadas diretamente às autoras pelas crianças G e K.

No que concerne à atividade n.º 35, denominada “Árvore das sílabas”, foi concretizada na IV intervenção (semana intensiva), na qual se trabalhou a temática da “Sustentabilidade Ambiental”.

Esta experiência de aprendizagem lúdico-didática teve como principal intenção educativa desenvolver conteúdos no domínio da Oralidade, nomeadamente, a consciência fonológica, procurando assegurar uma melhoria da expressão oral, ao nível da função textual da Língua.

Nesta ordem de ideias, foi apresentada uma maquete de uma árvore, composta por flores de velcro, as quais continham um espaço para que a criança pudesse afixar o cartão ilustrado (relacionado com os conteúdos abordados durante o dia), após efetuar autonomamente a divisão silábica da palavra apresentada. Esta tarefa permitiu que as crianças, informalmente, fossem aprendendo, em grupo, a delimitar e a explorar as palavras (procedendo a correções conjuntas), assim como a contextualizá-las nos conhecimentos explorados na Área de Conhecimento do Mundo (por exemplo, a criança realizava a divisão silábica da palavra “ecopontos” e indicava algum conteúdo/ assunto que estivesse relacionado com a mesma). Uma vez mais, procurou-se, a partir das interações/ diálogo, em grande grupo, integrar cada educando nas tarefas propostas e trabalhar a linguagem por via de situações concretas, integradas e significativas para as crianças.

Quanto à atividade n.º 16, denominada “Caixinha das surpresas: as profissões”, foi desenvolvida na III intervenção e teve como primeira finalidade compreender as concepções das crianças acerca dos diversos ofícios, para além das suas ambições e perspectivas (ainda que ténues), tendo-se trabalhado, especialmente, o domínio da Oralidade.

A partir de um suporte que estimulasse a curiosidade e captasse a atenção das crianças – a “caixinha das surpresas” –, foi possível introduzir a temática das profissões, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos (método de trabalho indutivo), o que levou a que se criasse um ambiente de reciprocidade e comunicação bastante interessante.

Deste modo, cada criança retirou da “caixinha” um cartão, guardando-o e analisando-o individualmente, por um determinado período de tempo, tendo como objetivo final apresentar a profissão aos colegas. O diálogo que se estabeleceu aquando das apresentações superou as expectativas, na medida em que o grupo conseguiu, de forma espontânea e em modo de trabalho coletivo, aprender novos vocábulos (por exemplo, “mecânica” e “chave de ferramentas”), relatar experiências pessoais (por exemplo, a propósito da apresentação da profissão de padeiro, as crianças referiram a visita de estudo feita à padaria local), debater questões de género (nomeadamente no que se refere ao desempenho das profissões de “bailarino”, “mecânica”, “cabeleireiro” e “bombeira”) e indicar locais, algumas funções e instrumentos de trabalho associados a cada profissão. Assim sendo, através desta atividade, conseguimos proporcionar junto do grupo um “clima de comunicação” no qual cada criança teve a possibilidade de ir “alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação” (ME, 1997, p. 67).

Por último, a atividade n.º 18 – “Visita da convidada surpresa: Dra. Ana Catarina Rodrigues (médica gastroenterologista)” realizou-se na III intervenção, na qual foi abordada a temática “As profissões”. Esta experiência foi pensada e executada com o intuito de impulsionar ocasiões de comunicação entre o grupo e outros adultos, a fim de as crianças compreenderem questões associadas ao setor profissional da convidada e desenvolverem competências ao nível da Oralidade (saber ouvir e saber falar, isto é, compreensão e produção/ expressão) considerando os contextos, as situações, os objetivos e os intervenientes; ou seja, expandindo as suas competências comunicativas, o nível cognitivo e socio afetivo das crianças.

Assim, verificamos que esta oportunidade comunicativa surtiu um impacto bastante positivo junto das crianças, que se refletiu numa ativa participação oral por parte destas, que tiveram a possibilidade de esclarecer dúvidas, de experimentar o estetoscópio entre pares, de conversar sobre cuidados de saúde básicos (como a alimentação, a vacinação, regras de higiene oral), alargando conhecimentos e competências linguísticas, pois tal como declaram Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p. 12), este tipo de “ambientes linguisticamente estimulantes” e as situações em que o adulto interage “verbalmente com cada criança” são estratégias que atenuam as dificuldades ao nível do desenvolvimento da linguagem da criança.

5. A Investigação da ação no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste tópico apresentaremos as atividades e práticas pedagógicas relativas à temática do presente relatório, concretizadas no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada II.

Assim, proceder-se-á, primeiramente, à caracterização e descrição do contexto escolar no qual intervimos, relacionadas com alguns aspetos físicos e sociais.

Seguidamente, apresentaremos os quadros de análise de dados, que serão analisados de acordo com os objetivos do estudo e com a literatura da especialidade.

5.1. O Meio/ Comunidade envolvente

O estabelecimento de ensino onde realizamos a PES II pertencia à unidade orgânica da Escola Básica Integrada Roberto Ivens, situando-se numa freguesia limítrofe do concelho de Ponta Delgada, com um total de 4062 habitantes⁵ e uma área de 5,7 Km², tendo como freguesias adjacentes S. Roque, Pico da Pedra, Rabo de Peixe e Rosário.

⁵ Dados obtidos através dos censos 2011 do Instituto Nacional de Estatística (INE).

A nível económico, pode-se afirmar que o setor primário, nomeadamente as atividades agrícolas, ocupavam um lugar de destaque, porém, notamos que o sector terciário (restauração e pequeno comércio) tem vindo a expandir-se, ao longo dos anos, assumindo diversas valências locais.

No que concerne ao panorama sociocultural, a freguesia dispunha de diversos espaços, instituições e associações que foram potencializados como recursos da prática educativa, tais como o património material (ermidas, fontenários, solares) e imaterial (costumes e tradições), as zonas verdes adjacentes à escola (largo do jardim), a casa do povo, a junta de freguesia, a igreja paroquial, o supermercado, o centro de saúde, os grupos folclóricos infantil e adulto, o rancho de romeiros, os escuteiros, o grupo de jovens, associações desportivas, entre outras entidades e áreas recreativas.

5.2. A Escola

O estabelecimento de ensino em causa situava-se no centro da freguesia, num espaço escolar pertencente ao modelo P3, sendo um edifício de ensino público que dependia da Secretaria Regional da Educação e Formação.

Esta era uma escola moderna, bem equipada e que se encontrava em bom estado de conservação.

Atendendo ao Projeto Curricular de Escola (PCE), relativo ao ano letivo 2014/2015, a população estudantil era constituída por 80 crianças na Educação Pré-Escolar e 129 alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O edifício era constituído por diversos espaços. No piso zero, situava-se o refeitório, a cozinha, o polivalente, um gabinete de coordenação, a biblioteca, quatro salas do ensino pré-escolar, uma sala do 1.º Ciclo, uma sala do ATL, instalações sanitárias, uma sala de professores, duas áreas de trabalho, despensas e arrecadações.

O piso um era composto por uma sala de professores, quatro salas do 1.º Ciclo, um gabinete de apoio educativo, despensas e arrecadações, além de instalações sanitárias.

O espaço exterior, por sua vez, abarcava um campo de jogos bastante amplo, zonas verdes, dois portões (um principal e um secundário) e pátios exteriores.

O período de funcionamento das atividades letivas decorria em regime normal, sendo o horário do 1.º Ciclo das 9h às 16h, havendo um prolongamento do mesmo, dada a lecionação da disciplina de carácter obrigatório de Língua Estrangeira – Inglês.

5.3. A Sala de Aula

A sala de aula na qual decorreu o estágio situava-se no primeiro piso do edifício e dispunha de um espaço favorável à prática educativa, possuindo uma arquitetura e equipamentos bastante modernos e de boa qualidade.

No que respeita aos materiais, a sala encontrava-se bem apetrechada, tendo os alunos acesso facilitado a recursos diversos, como um computador, dois quadros de ardósia, livros escolares, dicionários, material didático manipulativo (ábacos, jogos didáticos, etc.), cartazes informativos, expositores, entre outros materiais.

A disposição de alguns recursos proporcionava áreas de trabalho específicas, nomeadamente, ao nível das TIC (área do computador), da Matemática (expositores com conteúdos de Geometria e Medida, Tratamento de Dados, Números e Operações), do Português (expositores com conteúdos gramaticais e auxiliares da Leitura e da Escrita), do Estudo do Meio (bancada com apontamentos do Meio Físico e Social) e, ainda, da Cidadania (quadro de regras de comportamento e de aniversários). Esta logística possibilitava aos alunos compreenderem e sistematizarem conhecimentos e factos básicos importantes, associados a cada área curricular.

Ao longo do estágio, este espaço sofreu alterações introduzidas pela docente titular de turma que, em conversação com as estagiárias, mostrou pré-disposição e disponibilidade para a reorganização das mesas e cadeiras dos alunos, para um modelo de trabalho em semicírculo (tipo U), facultando uma melhor gestão do ensino-aprendizagem e proporcionando situações de trabalho inter-relacional, como podemos observar na Fig. 4.

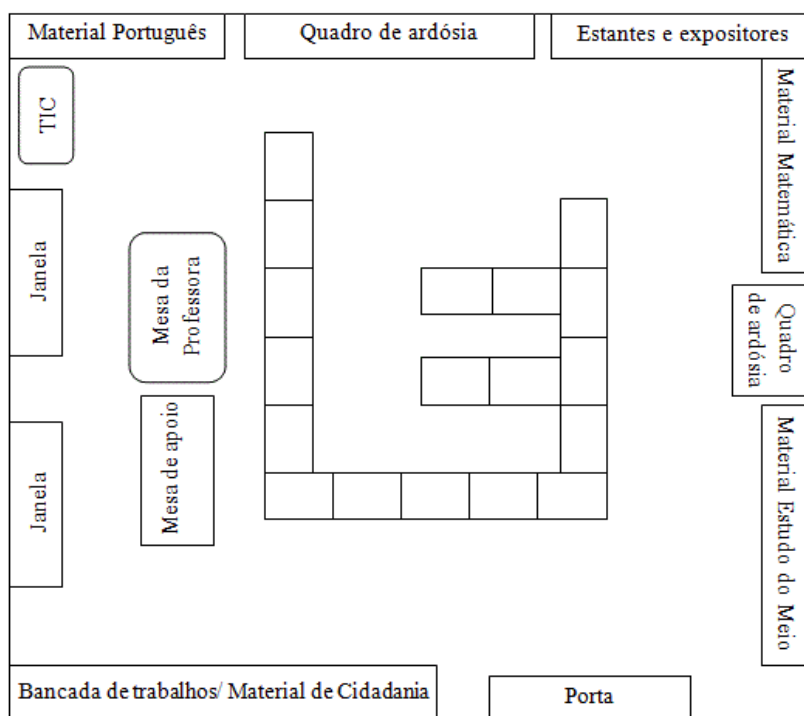


Figura 4 – Planta da sala de aula na qual decorreram as intervenções pedagógicas da Prática Educativa Supervisionada II.

5.4. A Turma

A turma com a qual trabalhamos era constituída por dezoito alunos, sendo seis do género feminino e doze do género masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos.

No geral, era um grupo de trabalho bastante heterogéneo e desafiador, tendo dois alunos inseridos no Regime de Educação Especial (encontrando-se um dos alunos ao nível do 1.º ano), três alunos com Apoio Educativo (nas áreas de Português e Matemática, estando uma das alunas ao nível do 2.º ano) e cinco alunos com TDAH (Transtorno do Défice de Atenção e Hiperatividade).

No seu conjunto, a turma era assídua, pontual, afetuosa, com espírito de curiosidade e abertura. Todavia, no que concerne ao comportamento, os alunos mostravam algumas dificuldades em manterem-se disciplinados, concentrados e focados nas tarefas propostas, o que obstava ao cumprimento das regras de convivência social e das condutas de sala de aula, fatores que eram prejudiciais à sua aprendizagem.

Atendendo ao Projeto Curricular de Turma (PCT), as preferências curriculares dos alunos iam ao encontro do Estudo do Meio, da Educação Físico-Motora e das Expressões Artísticas, apresentando dificuldades ao nível do Português (domínios da Oralidade, da Leitura e da Escrita) e da Matemática (domínio Números e Operações).

Após o levantamento de dados e informações dos processos individuais e fichas de caracterização pessoal e sociofamiliar, verificou-se que, no geral, os alunos provinham de um meio socioeconómico e cultural considerado médio baixo.

No que respeita às estratégias de trabalho, foi possível compreender que as crianças demonstravam agrado em trabalhar individualmente ou em pequenos grupos, interagindo em grande grupo, sobretudo, nas situações de correção e resolução de exercícios coletivamente.

Quanto às dinâmicas de concretização de tarefas e responsabilidades, a turma possuía um sistema de funcionamento diário, designado “O Professor do dia”, no qual era eleito, mediante um quadro pré-concebido e implementado no nosso estágio, a cada dia, um aluno que tinha como funções orientar os colegas (por exemplo, na organização das filas), apoiar a professora na distribuição de materiais, entre outras responsabilidades que pretendiam desenvolver competências ao nível da cidadania e da formação cívica (autoconceito, autoestima, responsabilidade, etc.).

5.5. Atividades comunicativas concretizadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ao longo da Prática Educativa Supervisionada II foram concretizadas diferentes experiências de aprendizagem/ atividades que potenciaram um ensino-aprendizagem comunicativo da Língua discriminadas, com mancha cinza, no Quadro VI.

Data da intervenção	Conteúdos/ Temas	Experiências de Aprendizagem/ Atividades
13 a 15 de outubro de 2014 (I Intervenção)	Naturalidade e Nacionalidade Tempo e suas unidades	N.º 1. Visita virtual ao <i>site</i> da junta de freguesia local N.º 2. Leitura de boletim informativo do meio local e apresentação oral de artigo destacado (trabalho a pares) N.º 3. “Hora do Conto”: compreensão oral da lenda local, em grande grupo N.º 4. Visualização de vídeo com atuação de grupo folclórico: exploração da canção “Pezinho da vila” N.º 5. Power point: “Naturalidade e Nacionalidade”

		<p>N.º 6. Leitura de “Programa Cultural” das Festas do Espírito Santo (trabalho a pares)</p> <p>N.º 7. Escrita de um final para o texto “A Bruxa Mimi e o dragão da meia-noite”, de Valéry Thomas</p> <p>N.º 8. Visita de estudo à junta de freguesia local</p> <p>N.º 9. Diálogo sobre a visita de estudo</p> <p>N.º 10. “Dado conversador” (implementado nas intervenções, I e III)</p>
<p>27 a 29 de outubro de 2014</p> <p>(II Intervenção)</p>	<p>Comércio e circuito comercial</p> <p>Família de palavras</p> <p>A multiplicação e a tabuada do 7</p>	<p>N.º 11. “Hora do Conto”: <i>O ciclo do Pão</i>, de Cristina Quental e Mariana Magalhães (compreensão oral)</p> <p>N.º 12. Jogo dramático: o circuito comercial do pão</p> <p>N.º 13. Apresentação de imagens de espaços comerciais distintos: diálogo sobre “comércio tradicional” e “grande comércio”</p> <p>N.º 14. Tabela pitagórica: identificação de padrões</p> <p>N.º 15. Jogo didático: “A loja do 7” (diálogo em grande grupo)</p> <p>N.º 16. Leitura do texto “Gestos simples para poupar” (artigo de jornal)</p> <p>N.º 17. Elaboração de cartaz publicitário: criação de espaço comercial</p> <p>N.º 18. Direitos e deveres do consumidor: leitura de frases e identificação das mesmas como “direitos” ou “deveres” (trabalho a pares/ trios)</p>
<p>10 a 14 de novembro de 2014</p> <p>(III Intervenção)</p>	<p>As outras culturas da comunidade: multiculturalismo e fenómenos migratórios</p> <p>A divisão: algoritmo</p> <p>Família de palavras e funções sintáticas (sujeito e predicado)</p>	<p>N.º 19. “Hora do Conto”: <i>Meninos de todas as cores</i>, de Luísa Ducla Soares</p> <p>N.º 20. Dramatização, no fantocheiro, do texto <i>Meninos de todas as cores</i> (pequenos grupos)</p> <p>N.º 21. Visualização do vídeo “Povos do Mundo”: registo oral e escrito sobre as características culturais (identificação de povos, continentes e costumes)</p> <p>N.º 22. Leitura e interpretação de excerto do artigo de opinião “Açores no mundo global”, de M^a Graça Castanho (Revista <i>Viver Aqui</i>): consulta no dicionário de vocábulos desconhecidos</p> <p>N.º 23. Formulação de questões sobre o artigo de opinião (grande grupo)</p> <p>N.º 24. Convidada surpresa: visita da autora do artigo e Ex- Diretora Regional das Comunidades, Doutora Maria da Graça Castanho</p> <p>N.º 25. Avaliação da compreensão oral: texto <i>Urgentemente</i>, de Eugénio de Andrade</p> <p>N.º 26. A caixa étnica: descrição oral das imagens (diversidade cultural)</p> <p>N.º 27. Visualização de vídeo sobre o Racismo, da Amnistia Internacional, em Portugal (diálogo sobre formas de discriminação e preconceitos)</p> <p>N.º 28. Leitura, interpretação e proposta de título alternativo para o texto <i>Diversidade</i>, de Regina Gouveia</p> <p>N.º 29. Exploração de livro interativo <i>Somos todos diferentes</i>, de Emma Damon: construção de mural com autorretrato descritivo</p> <p>N.º 30. Atividade plástica: construção de “Um amigo de outra etnia” (apresentação oral do trabalho)</p> <p>N.º 31. Visualização do vídeo “Na nossa escola: Todos diferentes, todos iguais” (diálogo sobre a mensagem apresentada)</p>
<p>24 a 26 de novembro de 2014</p> <p>(IV Intervenção)</p>	<p>Sistema Respiratório</p> <p>Numeração Romana</p> <p>Revisões de gramática (grau</p>	<p>N.º 32. “Hora do Conto”: <i>Controla a Asma! (big book)</i></p> <p>N.º 33. Leitura do texto “O caminho do ar”: preenchimento de lacunas e identificação dos órgãos associados ao sistema respiratório, em maquete bidimensional</p> <p>N.º 34. Atividade <i>role play</i>, “Viagem no tempo – O Império Romano”: o sistema de numeração romano</p>

	dos nomes)	<p>N.º 35. Construção de painel expositivo com os sistemas de numeração árabe e romano (trabalho em grande grupo)</p> <p>N.º 36. Oficina de escrita: texto informativo sobre cuidados a ter com o sistema respiratório (trabalho em grande grupo)</p> <p>N.º 37. Atividade experimental: leitura do guião da atividade e levantamento de hipóteses</p> <p>N.º 38. Leitura de adivinhas sobre o corpo humano (trabalho em grande grupo)</p> <p>N.º 39. Convidada surpresa: visita da Dra. Alexandra Carreiro (médica pneumologista)</p> <p>N.º 40. Leitura e interpretação do texto “Geração sem fumo” (artigo de jornal)</p> <p>N.º 41. Jogo didático: “Roda gramatical”</p>
9 a 11 de dezembro de 2014 (V Intervenção)	Natal Revisões e preparação para as fichas de avaliação trimestrais	<p>N.º 42. Oficina de escrita: o Natal – identificação das categorias da narrativa (trabalho em grande grupo)</p> <p>N.º 43. Leitura e identificação do tipo de texto apresentado (situação de <i>brainstorming</i>): <i>Uma entrevista ao Pai Natal</i>, de M^a Alberta Menéres</p> <p>N.º 44. Dramatização do texto <i>Uma entrevista ao Pai Natal</i>, de M^a Alberta Menéres</p> <p>N.º 45. Partilha de opiniões sobre os vídeos apresentados pelo núcleo de professores de Educação Especial, na comemoração do “Dia Internacional da Pessoa com Deficiência”</p> <p>N.º 46. Mensagem de Natal dos alunos</p>

Quadro VI – Cronograma das atividades desenvolvidas na PES II.

Considerando o Quadro VI, verificamos que das 46 atividades desenvolvidas durante a PES II, 27 destas foram intencionalmente efetuadas segundo uma perspetiva comunicativa, o que nos permite verificar que, aproximadamente, 58,7 % das atividades foram concretizadas considerando a problemática do relatório.

Uma vez mais, foi nossa intenção abordar os diferentes domínios da Língua (Oralidade, Leitura e Escrita), a partir de tempos e espaços promotores de uma diferenciação de aprendizagens e de estratégias que otimizassem situações de integração curricular, expandindo o ensino comunicativo da Língua Materna ao longo das diferentes práticas educativas.

Com vista a analisar e a quantificar as atividades desenvolvidas no âmbito da Abordagem Comunicativa da Língua, basear-nos-emos nos dados apresentados no Quadro VII.

Domínios	Atividades	Áreas Curriculares					Funções da Língua		
		Mat.	EM	Cid.	Exp. Art.	TIC	Interpessoal	Ideacional	Textual
Oralidade	n.º 2		1	1		0	1	1	0
	n.º 3		1	1		0		1	0
	n.º 8		1	1		0	1		0
	n.º 10			1		0		1	0
	n.º 12		1		1	0	1		0
	n.º 15	1				0	1	1	0
	n.º 20		1	1	1	0	1		0
	n.º 22		1	1		0		1	0
	n.º 23		1	1		0	1		0
	n.º 24		1	1		0	1	1	1
	n.º 27		1	1		0		1	0
	n.º 30		1		1	0	1	1	0
	n.º 39		1	1		0	1	1	1
	n.º 40		1	1		0		1	0
	n.º 43			1		0		1	0
	n.º 44				1	0	1		1
	n.º 45			1		0		1	1
n.º 46			1		0		1	1	
Total parcial	18	1	12	14	4	0	10	13	5
Leitura	n.º 1		1	1	0	1	1		1
	n.º 2		1	1	0	0	1		
	n.º 6	1	1	1	0	0	1	1	1
	n.º 16		1	1	0	0	1	1	
	n.º 18		1	1	0	0	1	1	
	n.º 22		1	1	0	0		1	1
	n.º 38		1		0	0	1		
	n.º 40		1	1	0	0			1
n.º 43			1	0	0		1	1	
Total parcial	9	1	8	8	0	1	6	5	5
Escrita	n.º 17	0	1	1	1	0		1	1
	n.º 29	0	1	1	1	0		1	
	n.º 36	0	1			0	1	1	1
	n.º 42	0		1		0	1	1	1
Total parcial	4	0	3	3	2	0	2	4	3
Total final	31	2	23	25	6	1	18	22	13

Quadro VII – Atividades comunicativas no ensino-aprendizagem da Língua desenvolvidas nos diferentes domínios e áreas curriculares, na PES II, e funções da língua trabalhadas em cada atividade.

O Quadro VII permite-nos verificar que das 27 atividades concretizadas promoveram-se 18 atividades de Oralidade, 9 atividades de Leitura e 4 atividades de Escrita, o somatório correspondente a 31, porque quatro destas 4, ou seja, as atividades n.º 2, n.º 22, n.º 40 e n.º 43 contribuíram para o desenvolvimento de mais do que um domínio da Língua, com objetivos de trabalho distintos ao nível das competências comunicativas.

Estes dados traduzem valores mais elevados ao nível do domínio da Oralidade (ver Gráfico 2), em aparente detrimento dos restantes, uma vez que as atividades realizadas procuraram desenvolver competências de expressão e de compreensão do

oral, diretamente associadas à abordagem comunicativa, com vista a contornar as habituais tendências de valorização da Leitura e da Escrita no 1.º Ciclo.

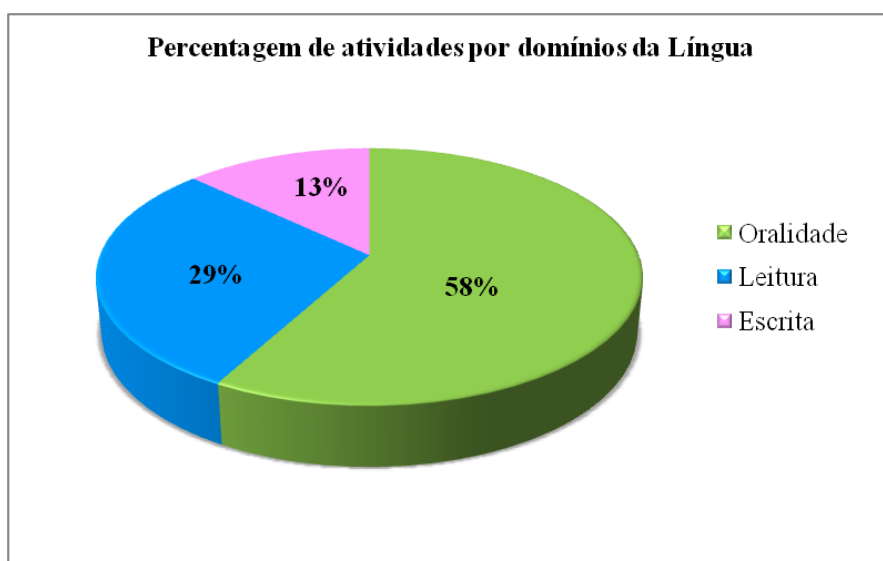


Gráfico 2 – Representação percentual das atividades comunicativas desenvolvidas nos diferentes domínios verbais, em contexto da PES II.

Assim, ao nível da Oralidade (58%) privilegiaram-se atividades que possibilitaram aos alunos contactar com diferentes contextos, pessoas e situações comunicativas; desenvolver capacidades de extração da informação necessária dos discursos ouvidos (escuta ativa); apresentar oralmente os seus trabalhos (individuais ou coletivos); questionar e esclarecer dúvidas, com o objetivo de obterem informações do seu interesse; expressarem-se de forma adequada face aos contextos, utilizando a linguagem verbal, para-verbal e considerando os conhecimentos linguístico-gramaticais; partilhar as suas ideias, experiências e opiniões sobre os assuntos e temáticas abordadas; aprenderem novos vocábulos, através da comunicação oral com o Outro, entre outras componentes que visaram a relação com o Outro e com o Mundo, na medida em que esta interação, “a troca de ideias, o debate, a expressão de uma opinião, contribuem para consolidar o conhecimento” (Alfaiate, 2012, p. 10). Assim, as experiências educativas realizadas com a turma propenderam, sobretudo, para a utilização da palavra em situações de comunicação formais e informais, promovendo a edificação autónoma, consciente e eficaz da língua.

No que respeita à Leitura (29%), procuramos concretizar atividades que alargassem as experiências de leitura dos alunos (em modo de trabalho individual ou coletivo), colocando-os em contacto com diversos suportes escritos (impressos e digitais), procedendo à execução de estratégias e formas de leitura diversificadas, valorizando as opiniões e inferências realizadas após as mesmas, utilizando a manipulação de materiais de apoio à leitura (i.e., dicionários), entre outros, que possibilitaram aos alunos compreender a “funcionalidade da linguagem escrita” (ME, 2009, p. 70).

Por último, no domínio da Escrita (13%) foram valorizadas atividades de produção, como oficinas de escrita coletivas, a escrita de textos diversificados (a fim de serem trabalhadas as funcionalidades da escrita), em modo de trabalho contextualizado, tendo a turma sido incentivada a atender à planificação, à textualização e à revisão dos conteúdos produzidos, a fim de se possibilitar que cada aluno se tornasse “mais autónomo na realização das tarefas escritas” (ME, 2009, p. 71), com vista ao aperfeiçoamento das competências de escrita e comunicação.

O Quadro VII permite, desta forma, verificar que as atividades comunicativas foram uma alavanca para a articulação com as restantes áreas curriculares, facto que favoreceu, também, a transversalidade da Língua Materna, dada a aposta na integração curricular e na ação educativa baseada na sistematização e na globalização dos conhecimentos.

Nesta ordem de ideias, constata-se que a área de Cidadania foi a que mais beneficiou desta articulação, com o registo de 25 ocorrências. Poderá estar na sua origem o facto de terem sido abordados, na maioria das intervenções, conteúdos implícitos a uma educação emancipatória, que procurou capacitar cada aluno para o exercício igualitário, na sua participação cívica, na Escola e na Comunidade. Assim, desenvolveram-se junto da turma competências como a mobilização de “saberes culturais, científicos e tecnológicos” a fim de o aluno entender a realidade e os problemas da vivência em sociedade; a cooperação “com outros em tarefas e projectos comuns”; a capacidade de “pesquisar, seleccionar e organizar informação” a fim de agir e expressar-se face ao Outro; e o desenvolvimento de valores que contribuíram para que os alunos se desenvolvessem pessoal e socialmente enquanto “cidadãos conscientes, autónomos, responsáveis, reflexivos [e] críticos” (Fonseca *et al.*, 2010, p. 3).

Seguidamente, tendo sido trabalhada em 23 atividades, encontramos a área curricular de Estudo do Meio, percecionada como uma área que interseta as restantes áreas do 1.º Ciclo.

Assim, a exploração de atividades dirigidas para as ciências sociais e humanas privilegiou o Meio (nomeadamente o local) como espaço promotor de aprendizagens significativas, concretas e reais, essenciais ao ensino comunicativo da Língua e à valorização de uma identidade pessoal e sociocultural.

Desta forma, pretendeu-se rentabilizar os recursos humanos e materiais do meio local no qual a escola se encontrava inserida, com vista a desenvolver competências sobre o meio físico e social, tal como aponta o Programa do 1.º Ciclo de Estudo do Meio (2004, pp. 101-103), trabalhando, em simultâneo, um ensino efetivo e significativo sobre o uso da Língua em diferentes situações (i.e., na visita de estudo à junta de freguesia).

Por sua vez, as Expressões Artísticas foram trabalhadas em 6 atividades comunicativas, destacando-se as componentes Dramática e Plástica.

A Expressão Dramática foi explorada ao nível dos jogos dramáticos (manipulação de fantoches e situações de representação) que contribuíram “para o desenvolvimento da capacidade de relação e comunicação com os outros” (ME, 2004, p. 82), fomentando junto do grupo a expansão da linguagem verbal (das quais decorreram momentos de improvisação) e não-verbal, essenciais a uma comunicação proficiente.

Relativamente à Expressão Plástica, destacam-se atividades associadas ao desenho, a partir das quais os alunos puderam expressar “sensações, vivências e experiências” (*idem*, p. 92), comunicando-se a partir de representações artísticas que permitiram o desenvolvimento de situações de expressão oral e de escrita, na medida em que na maioria dos trabalhos incitou-se à produção escrita (mesmo sob contornos de produção mais simples) e às apresentações orais das experiências concretizadas, a fim de se favorecer o diálogo, a partilha de ideias e a interação entre os alunos, como foi o caso da atividade de construção do autorretrato descritivo.

No que concerne à Matemática, com registo em 2 atividades, apesar de ter tido um menor impacto, a sua abordagem permitiu operacionalizar o nível da comunicação matemática, estimulando os alunos para o trabalho em grupo e para a divulgação de pensamentos e raciocínios, de forma lógica e coerente.

Deste modo, diferenciaram-se experiências de aprendizagem comunicativas nas quais a linguagem possibilitou “interações sociais, através do discurso” e do diálogo,

levando a que a partilha e negociação dos conteúdos e significados fossem “interdependente[s] ao grupo de falantes e [inseparáveis] do contexto” (Menezes, 2011, p. 68), facilitando a compreensão dos conteúdos matemáticos explorados.

Por sua vez, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) foram trabalhadas em apenas uma atividade. Apesar de a sua utilização não ter sido frequente, os alunos puderam, com a experiência de aprendizagem em causa, concretizar uma visita virtual ao *web site* da junta de freguesia local, a partir do qual pesquisaram e destacaram informações, em modo de trabalho de grupo, de acordo com a temática de estudo.

Podemos afirmar, neste seguimento, que as TIC foram elementos potenciadores da comunicação, na medida em que permitiram aos alunos trabalhar em grupo, dialogar coletivamente e discutir informações/ conteúdos lidos, motivando-os para a leitura de suportes digitais, “tendo em vista a criação de hábitos de pesquisa e o desenvolvimento de competências que permitam aceder à informação em diferentes suportes e linguagens” (ME, 2009, p. 67). Assim, este tipo de ambientes de aprendizagem virtual procurou despoletar nos alunos uma melhor compreensão sobre as funcionalidades das próprias plataformas *on-line*, enquanto motores de pesquisa e promotoras de conhecimento, que se quer crítico e questionável, abrindo oportunidades para a conversação, entre os alunos, sobre as informações virtuais e reais.

Além destas informações, o Quadro VII leva-nos, ainda, a analisar as múltiplas funções comunicativas da Língua que foram desenvolvidas em cada domínio, nas diferentes atividades. No entanto importa, ainda, afirmarmos que, para além do factual desenvolvimento das funções da língua acima descritas, as atividades permitiram, também, o aprofundamento de outras funções, decorrentes da própria dinâmica de trabalho, como à frente se apresentará aquando da contagem das unidades de registo (Quadros VIII e IX).

Assim sendo, podemos verificar que a Função Ideacional foi a que mais se destacou, com um total de 22 ocorrências; seguindo-se a Função Interpessoal, destacada em 18 situações; e, por último, a Função Textual, registada em 13 experiências de aprendizagem da Língua.

Começando pela Função Ideacional, podemos afirmar que o seu impacto derivou do facto de se ter atribuído, durante as práticas educativas no 1.º Ciclo, bastante relevância às opiniões e representações dos alunos face aos conteúdos abordados, privilegiando-se situações comunicativas como diálogos ou momentos de *brainstorming*

sobre determinados conceitos, a fim de o aluno poder “clarificar o seu pensamento e a encontrar as palavras que o exprimem em resultado da necessidade que a escola cria de revelar os conhecimentos adquiridos, de exprimir sentimentos ou pontos de vista”, (Ferraz, 2007, p. 30). Pretendeu-se, assim, motivar e integrar os alunos no decorrer das atividades, levando-os a confrontar as suas conceções pessoais e coletivas, permitindo que, pela conversação e troca de ideias, fossem encontradas soluções conjuntas sobre determinadas temáticas e problemáticas estudadas.

No que respeita à Função Interpessoal, esta destacou-se, sobretudo, a nível das atividades cooperativas, que viabilizaram o fortalecimento do trabalho de grupo e a entreatajuda entre os alunos, dado que, em diversas situações de aprendizagem (dramatizações, oficinas de escrita, apresentações orais, etc.), recorreram ao diálogo e à discussão como formas de expressão e comunicação, com vista ao entendimento e à convivência democrática. Para além disso, foram desenvolvidos contextos de trabalho de interação da turma com outros adultos (de referência ou da comunidade), a fim de serem debatidas, analisadas e (re)perspetivadas determinadas noções e conhecimentos, promovendo-se a Língua como mediadora de discursos e diversificando-se as ocasiões de comunicação, possibilitando que “o aluno tenha voz e se assuma em pleno como sujeito enunciador” e que contacte francamente com o meio circundante, o que envolveu “a abertura da escola aos discursos «em acção na sociedade»” (Amor, 1997, p. 21).

A Função Textual teve uma menor incidência, porém, garantiu, junto da turma, algumas noções básicas de coesão e coerência na utilização prática da Língua (“natural” vs. “estruturada”), quer em registos orais, quer em registos escritos, levando os alunos a compreendê-la e a dominá-la como “um sistema linguístico que, enquanto lugar de comunicação, permite organizar o pensamento e a estabelecer interações” (Carvalho, 2002, p. 31). Nesta ordem de ideias, foram implementadas atividades que permitiram aos alunos comunicar de forma correta, adequada e eficaz, atendendo às situações (como os contextos de exposição oral de trabalhos, de planificação e revisão de textos ou de interação com adultos convidados a participar em conversas na sala de aula).

Esta função foi mais trabalhada no 1.º Ciclo, do que propriamente no estágio na Educação Pré-Escolar, dada a faixa etária dos alunos a que subjaz um maior desenvolvimento e uma maior autonomia nas competências de compreensão e produção oral e escrita.

Neste sentido, para melhor compreendermos a natureza das práticas educativas intencionalmente desenvolvidas numa ótica comunicativa, durante o estágio no 1.º Ciclo, debruçar-nos-emos sobre os Quadros VIII e IX.

No Quadro VIII estão representadas algumas unidades de registo, que exemplificam a totalidade daquelas que foram codificadas, considerando os instrumentos de recolha de dados utilizados relativamente às atividades.

Por sua vez, o Quadro IX permite-nos analisar as variadas unidades de registo que ilustram as competências comunicativas desenvolvidas junto do grupo. Este evidencia, assim, as unidades de registo de cada atividade promovida segundo a abordagem comunicativa da Língua, relativas a cada indicador, assim como a quantificação destas.

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Algumas unidades de registo
B - Desenvolvimento de competências comunicativas em contexto pedagógico do 1.º Ciclo	Oralidade	Interpessoal	Interage com outros interlocutores/ contextos, adaptando o discurso às situações de comunicação	P2B.1 - A visita de estudo à junta de freguesia possibilitou aos alunos interagirem com o Presidente e Vice-Presidente, colocando as seguintes questões: "Quem são aqueles senhores das fotografias?" (aluno Q); "O que significam os símbolos e as cores da bandeira?" (aluno L); "O Sr. gosta de ser Presidente?" (aluno H); "O que é que a junta de freguesia faz?" (aluno O).
			Faz apresentações orais, em grupo	P2B.2 - Cada par apresentou a notícia que selecionou após a leitura do boletim informativo, respondendo às questões: "Porque escolheram esta notícia?" e "De que fala o artigo escolhido?"
			Formula questões para obter informações	P2B.3 - A turma formulou as seguintes questões à convidada: "O que é um diálogo intercultural?" (aluna I) e "Quantos imigrantes vivem nos Açores?" (aluno J).
			Desempenha papéis específicos em atividades de expressão orientada	P2B.4 - A dramatização da entrevista permitiu aos alunos interagirem e comunicarem entre si, explorando livremente as características do texto em estudo.
		Ideacional	Partilha ideias e opiniões	P2B.5 - Numa situação de <i>brainstorming</i> foi pedido que os alunos dessem ideias sobre o que era uma entrevista. A aluna D disse: "É um diálogo com perguntas!" e o aluno R referiu: "É uma conversa!".
			Expõe ideias, utilizando novos vocábulos aprendidos	P2B.6 - Os alunos referiram outras lendas que conheciam, nomeadamente: "A Lenda das Sete Cidades" e "A Lenda do Reino da Atlântida".
			Responde adequadamente a perguntas (direcionadas)	P2B.7 - Durante a conversa com a convidada, os alunos utilizaram o termo que tinham aprendido com esta: "alvéolos". P2B.8 - O "dado conversador" permitiu que os alunos fizessem uma análise das aprendizagens, respondendo individualmente às questões apresentadas, tais como: "O que aprendeste de novo?"; "O que fizeste com mais facilidade?"; "O que achaste mais difícil?"; "O que gostarias de aprender nos próximos dias?", entre outras.
		Textual	Procura expressar-se oralmente de forma adequada ao contexto, recorrendo a elementos paraverbais, não-verbais e linguístico-gramaticais	P2B.9 - Os alunos procuraram usar enunciados orais mais complexos e cuidados, aquando do contacto com outros interlocutores ("convidadas-surpresa") ou em situações pontuais de partilha de ideias pessoais.
		Leitura	Interpessoal	Lê e explora, em grupo, diferentes suportes escritos - impressos ou digitais
	Procede a diferentes formas de leitura (silenciosa ou em voz alta), em grupo			P2B.12 - Após a leitura silenciosa do "Programa Cultural", em trabalho de pares, os alunos tiveram a possibilidade de dialogar, entre si, sobre os conteúdos lidos.
	Ideacional		Expressa a sua opinião sobre a leitura efetuada	P2B.13 - Após a leitura do texto "Geração sem fumo", os alunos emitiram opiniões sobre as consequências e malefícios do consumo de tabaco.
			Consulta o dicionário para averiguar o significado de palavras desconhecidas, confrontando-as com as suas representações	P2B.14 - Os alunos após lerem o artigo de opinião "Açores no mundo global" consultaram o dicionário, a fim de saberem o significado das palavras "estratégico" e "global", tendo comparado os resultados com as suas conceções iniciais.
	Textual		Identifica alguns géneros textuais	P2B.15 - A turma conseguiu diferenciar os seguintes textos: narrativo, informativo, de opinião, entrevista e publicitário.
	Escrita		Interpessoal	Colabora em oficinas de escrita
		Ideacional	Elabora textos/ frases atendendo ao contexto e às instruções	P2B.17 - A elaboração do cartaz publicitário possibilitou aos alunos construir o seu próprio texto, atendendo às indicações apresentadas no suporte entregue.
		Textual	Escreve textos diversificados (informativos e narrativos)	P2B.18 - As oficinas de escrita possibilitaram abordar algumas das características dos textos: narrativo e informativo.
			Planifica a escrita de textos e procede à sua correção	P2B.19 - Durante as atividades de escrita, os alunos foram incentivados a planificar, a rever os conteúdos escritos e a proceder às necessárias correções.

Quadro VIII – Sistema de categorias relativo à dimensão B e unidades de registo ilustrativas das competências comunicativas desenvolvidas na PES II.

Desenvolvimento de competências comunicativas da Língua - PES II	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Atividades																								Total de UR p/ indicadores			
				n.º 1	n.º 2	n.º 3	n.º 6	n.º 8	n.º 10	n.º 12	n.º 15	n.º 16	n.º 17	n.º 18	n.º 20	n.º 22	n.º 23	n.º 24	n.º 27	n.º 29	n.º 30	n.º 36	n.º 38	n.º 39	n.º 40	n.º 42	n.º 43		n.º 44	n.º 45	n.º 46
Oralidade	Interpessoal	Interage com outros interlocutores/ contextos, adaptando o discurso às situações de comunicação	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	4		
		Faz apresentações orais, em grupo	0	4	0	0	0	0	2	4	0	4	5	3	0	0	0	0	0	17	1	0	0	0	0	0	0	0	0	40	
		Formula questões para obter informações	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	0	0	14	
		Desempenha papéis específicos em atividades de expressão orientada	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	7	
	Ideacional	Partilha ideias e opiniões	1	4	3	1	1	6	2	4	1	4	1	4	2	2	7	2	1	1	1	1	9	4	1	4	12	3	5	87	
		Expõe ideias, utilizando novos vocábulos aprendidos	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	4	
		Responde adequadamente a perguntas (direcionadas)	0	4	1	0	0	6	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	5	0	2	0	1	6	3	0	31	
Textual	Procura expressar-se oralmente de forma adequada ao contexto, recorrendo a elementos paraverbais, não-verbais e linguístico-gramaticais	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	3	5	16		
Leitura	Interpessoal	Lê e explora, em grupo, diferentes suportes escritos - impressos ou digitais	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	5	1	1	0	0	0	0	0	0	5	0	1	0	1	1	0	0	19	
		Procede a diferentes formas de leitura (silenciosa, em voz alta, dramatizada), em grupo	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	8
	Ideacional	Expressa a sua opinião sobre a leitura efetuada	1	4	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3	1	0	0	14	
		Consulta o dicionário para averiguar o significado de palavras desconhecidas, confrontando-as com as suas representações	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
	Textual	Identifica alguns géneros textuais	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	9
Escrita	Interpessoal	Colabora em oficinas de escrita	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	2	
	Ideacional	Elabora textos/ frases atendendo ao contexto e às instruções	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	7	
		Textual	Escreve textos diversificados (informativos e narrativos)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	3
	Textual	Planifica a escrita de textos e procede à sua correção	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	2	
Total de UR p/ atividades			3	19	5	4	7	12	10	8	5	14	13	11	10	4	15	2	19	2	7	11	14	9	7	10	29	9	10	269	

Quadro IX – Contagem das unidades de registo relativas às competências comunicativas desenvolvidas na PES II.

Considerando o Quadro IX, procederemos a uma análise das competências comunicativas desenvolvidas nos diferentes domínios da Língua e que foram fomentadas nas diversas atividades pedagógicas (total de 27).

Principiemos pelo domínio da Oralidade, no qual se destaca o indicador “partilha ideias e opiniões”, inserido na função ideacional, com 87 unidades de registo.

Este indicador obteve valores mais elevados em relação aos restantes, na medida em que todas as atividades contribuíram, de alguma forma, para a expressão de pontos de vista e conceções pessoais sobre as problemáticas e temáticas estudadas (P2B. 6), contribuindo para que cada aluno assumisse um papel central no processo de ensino-aprendizagem.

Em algumas destas situações foi importante mediar o diálogo entre os alunos, de forma a garantir a intervenção e participação de todos, recorrendo, para isso, a estratégias de *brainstorming*, nas quais os alunos puderam divulgar e sistematizar ideias (P2B. 5).

Ainda no mesmo domínio, mas na subcategoria da função interpessoal, evidencia-se o indicador “faz apresentações orais em grupo”, com 40 unidades de registo.

Este facto resulta da dinamização de trabalhos que foram apresentados pelos alunos aos colegas, a partir dos quais pretendemos trabalhar a atividade discursiva dos educandos, a fim de estes interagirem, em público, segundo diferentes propósitos comunicativos (informar, explicar, descrever, etc.) e de irem, progressivamente, dominando e aperfeiçoando a expressão oral (combatendo a timidez e desenvolvendo o seu potencial comunicativo), como aconteceu com a apresentação oral do boletim informativo, na qual cada par selecionou e expôs uma notícia (P2B. 2).

Na subcategoria da função textual, integrada no domínio da Oralidade, verificamos 16 unidades de registo, subjacentes ao único indicador – “ procura expressar-se oralmente de forma adequada ao contexto, recorrendo a elementos paraverbais, não-verbais e linguístico-gramaticais”.

As atividades que permitiram desenvolver esta competência comunicativa, estiveram associadas a registos discursivos de maior formalidade, estando inerentes ao contacto com outros adultos, por via de visitas de estudo ou de conversações com “convidados” que se deslocaram à sala de aula (P2B. 9). Assim, os processos interativos, implícitos ao diálogo com diferentes interlocutores, permitiram aos alunos desenvolver capacidades de compreensão e de expressão oral (saber escutar e saber

falar), nos quais a turma mostrou maiores cuidados de adequação dos seus discursos, procurando falar de forma clara, audível, coerente e controlada (respeitando as regras de comunicação básicas, i.e., aguardar a sua vez para falar), à medida que os alunos se pronunciavam sobre as temáticas abordadas.

No plano da Leitura, verificamos 19 unidades de registo referentes ao indicador “lê e explora, em grupo, diferentes suportes escritos – impressos ou digitais”, integrado na função interpessoal.

As atividades de leitura, levadas a cabo nesta componente, conseguiram não só envolver os alunos num trabalho cooperativo, que suscitou a sua atenção e responsabilidade, mas, também, promover a diversificação dos objetos de leitura, em diferentes suportes (P2B. 10), permitindo à turma o contacto com diferentes “autores (...) tipos e géneros textuais (...) temáticas (...) universos de referência reais e ficcionais”, levando a que os alunos não fossem restringidos “a um só tipo de texto (...) a uma só temática (...) a uma só cultura” (Amor, 1997, p. 97), como prevê o ensino comunicativo da Língua.

Na subcategoria da função ideacional, ainda sobre o domínio da Leitura, destaca-se o indicador “expressa a sua opinião sobre a leitura efetuada”, com um total de 19 unidades de registo.

Esta competência desenvolveu-se a partir de espaços de diálogo criados, após a compreensão dos textos lidos, espaços estes que levaram a que os alunos tivessem de inferir, debater e opinar sobre as problemáticas apresentadas (P2B. 13). O principal objetivo foi o de proporcionar à turma situações de leitura crítica e analítica, a partir das quais os alunos se confrontassem com questões-problema, selecionassem e interpretassem as informações (distinguindo a acessória da essencial) e extraíssem destas experiências de leitura sentidos e implicações dos temas abordados para a sua vida quotidiana e para uma melhor compreensão do Mundo.

Ainda no mesmo domínio, mas atendendo à subcategoria da função textual, analisamos o indicador “identifica alguns géneros textuais”, que comporta 9 unidades de registo.

As atividades que permitiram desenvolver esta competência leitora estão subjacentes à necessidade que detetamos de os alunos serem capazes de distinguir os géneros textuais (P2B. 15), considerando as suas características e funcionalidades (informativo-referenciais – programas, boletins; persuasivo-argumentativos – artigos de opinião; expressivos – narrativas, etc.), desenvolvendo-se hábitos de leitura

diversificada junto da turma, a fim de incutir nos alunos o gosto por esta, pois para “se ser leitor não basta saber ler: é preciso querer ler” (ME, 2009, p. 70) e levá-los a compreender e a valorizar a relevância da mesma para uma comunicação quotidiana mais eficaz.

Passando ao domínio da Escrita, destaca-se com 7 unidades de registo o indicador “elabora textos/ frases atendendo ao contexto e às instruções”, inserido na subcategoria da função ideacional.

Este foi desenvolvido através de atividades que pretenderam contextualizar as tarefas de produção escrita, de modo a que os alunos pudessem produzir textos (individualmente) que lhes fossem significativos e que tivessem objetivos de trabalho específicos (i.e., a elaboração de um cartaz publicitário – P2B. 17, ou a escrita de um autorretrato descritivo), desenvolvendo-lhes competências comunicativas a nível da adequação e diferenciação dos discursos escritos.

No que respeita à subcategoria da função interpessoal, neste mesmo domínio, verificamos 2 unidades de registo relativas ao indicador “colabora em oficinas de escrita”.

As atividades que permitiram desenvolver esta competência estiveram diretamente relacionadas com a produção coletiva de dois textos (P2B. 16), um de cariz informativo (sobre a temática do sistema respiratório e cuidados de saúde com o mesmo) e outro de carácter narrativo (sobre o Natal).

Estas experiências possibilitaram que se desenvolvesse junto da turma um trabalho integrador, em modo coletivo, no qual todos os alunos se sentiram incluídos no processo de criação, negociando, debatendo e procurando um acordo nos momentos de textualização. Para além disso, estas “oficinas” permitiram-nos abordar, junto da turma, a natureza das tipologias textuais, na medida em que foram sendo, progressivamente, exploradas e estudadas as características internas e formais dos textos produzidos.

Por último, e ainda no domínio da Escrita, no que respeita à subcategoria da função textual, destaca-se com 3 unidades de registo o indicador “escreve textos diversificados (informativos e narrativos)”.

As atividades desenvolvidas nesta vertente procuraram mobilizar os alunos para a expansão de situações de produção escrita, com os quais ambicionámos desenvolver capacidades de escrita “funcional” e “recreativa extensiva” (Amor, 1997, pp. 127- 131), preconizando “que os alunos [vivenciassem] situações diversificadas, aprendendo a produzir diferentes tipos de texto” (ME, 2009, p. 71).

Continuando com a análise do Quadro IX, mas centrando-nos nas atividades comunicativas, apontaremos a nossa atenção para as que se destacaram com um maior número de unidades de registo (assinaladas com mancha amarela), nomeadamente as seguintes: n.º 44 (29 unidades de registo), n.º 2 (19 unidades de registo), n.º 29 (19 unidades de registo) e n.º 24 (15 unidades de registo).

No caso da atividade n.º 44, intitulada “Dramatização do texto *Uma entrevista ao Pai Natal*, de M^a Alberta Menéres”, esta foi concretizada na V intervenção (subjacente à temática do Natal) e permitiu aos alunos desenvolverem competências de expressão e de compreensão oral, a partir da área de Expressão Dramática.

Assim, após a turma ter lido e interpretado o texto – uma entrevista, os alunos foram desafiados a dramatizar o mesmo, recorrendo-se para isso à caracterização dos participantes. Numa primeira parte, foram escolhidos dois alunos, que fizeram uma leitura dramatizada, de cariz mais orientado, seguindo as orientações do texto. Porém, numa segunda fase, foram escolhidos outros dois alunos que conseguiram, de forma autónoma, improvisar e dramatizar a entrevista (encarnando as duas personagens principais do texto – o “entrevistador” e o “entrevistado”), tendo interagido com os restantes colegas, alguns dos quais tiveram a possibilidade de levantar questões que foram intercaladas durante a representação.

Esta foi uma atividade que despoletou bastante interesse na turma e que permitiu aos alunos compreenderem, em concreto, as características textuais e os elementos constituintes de uma entrevista. Além disso, pelo jogo dramático, os alunos puderam interagir entre si, abordar conceitos subjacentes ao tema em estudo (Natal) e melhor dominar a linguagem oral, por via da criação espontânea de situações de comunicação, tal como esclarece Amor (1997, p. 77).

A experiência de aprendizagem n.º 2, designada “Leitura de boletim informativo do meio local e apresentação oral de artigo destacado (trabalho a pares) ” foi concretizada na I intervenção, que esteve relacionada com o tema “Naturalidade e Nacionalidade”.

O objetivo desta atividade foi o de promover um melhor conhecimento do meio local no qual os alunos estavam inseridos, partindo da leitura de um suporte informativo, elaborado e distribuído pela junta de freguesia.

Assim, trabalhando a pares, os alunos procederam à leitura e compreensão do suporte (impresso) e à seleção de uma das notícias apresentadas, a fim de a apresentarem, oralmente, aos colegas. Para além da gestão de questões relacionais,

próprias do trabalho em grupo, esta atividade proporcionou que a turma conhecesse melhor a dinâmica e serviços existentes na freguesia, nomeadamente ao nível das suas instituições, forças vivas e associações.

A utilização deste tipo de material – real e significativo – levou a que os alunos estivessem mais motivados para a leitura e concretização das tarefas propostas, assim como pudessem analisar e contactar com suportes informativos e de cariz funcional, incentivando-os para a “interacção com colegas, textos e contextos diversos” (Mira Leal, 2005, p. 115).

No que concerne à atividade n.º 29 – “Exploração do livro interativo *Somos todos diferentes*, de Emma Damon: construção de mural com autorretrato descritivo” foi realizada na III intervenção, na qual abordamos a temática do multiculturalismo.

Esta atividade de escrita pretendeu que os alunos criassem um autorretrato, no qual inserissem, a par da ilustração pessoal (área de Expressão Plástica), uma componente escrita, composta por uma frase do tipo: “Sou o/ a ... e gosto/ não gosto de...”, com o objetivo de se darem a conhecer aos colegas e de perceberem algumas das questões inerentes aos textos autobiográficos e auto descritivos. Esta foi uma atividade que captou a atenção e o interesse imediato dos alunos, dada a sua componente artística, dinâmica e interativa, pois para além de termos conseguido envolver a turma a participar entusiasticamente na tarefa (mesmo os alunos mais tímidos), conseguimos, posteriormente, que cada aluno apresentasse oralmente as suas representações (escritas e pictóricas) aos colegas, tendo sido construída, a par e passo, uma espécie de “mural” na sala de aula.

Por último, a atividade n.º 24, designada “Convidada surpresa: visita da autora do artigo e Ex - Diretora Regional das Comunidades, Doutora Maria da Graça Castanho”, foi concretizada na III intervenção, na qual foram abordados os fenómenos migratórios.

O objetivo desta experiência de aprendizagem foi o de promover uma situação comunicativa diferente, na qual os alunos puderam conversar e colocar questões (previamente formuladas) à autora do artigo de opinião que tinham lido e interpretado.

Assim, fomentou-se um espaço de interação e de comunicação bastante interessante e participativo, por parte da turma que, por sua vez, encarou a atividade como uma oportunidade de compreender melhor a problemática da Emigração e Imigração Açorianas.

Este tipo de atividades, como já vimos, possibilita o convívio dos alunos com adultos da comunidade, levando a que estes tenham a oportunidade de melhor conhecer a realidade sociocultural onde vivem e poderem dialogar e utilizar a língua noutros contextos (formais ou informais), nos quais se procurou ensinar “o valor de saber ouvir e saber expressar-se adequadamente ao contexto e aos objetivos” (Sim-Sim, 1998, p. 33).

Síntese

Neste capítulo abordamos, numa primeira parte, os procedimentos metodológicos subjacentes à nossa investigação, explanando as técnicas de recolha de dados, bem como o tratamento e a análise dos mesmos, por via da análise de conteúdo.

Para além disso, numa segunda parte, demos a conhecer os contextos nos quais se realizaram as práticas pedagógicas, caracterizando as realidades educativas dos estágios decorridos na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Por último, procedemos à apresentação e análise das atividades educativas concretizadas à luz dos objetivos definidos sobre a Abordagem Comunicativa no ensino da Língua.

De seguida, concretizaremos um momento de reflexão crítica global sobre a nossa ação educativa, bem como teceremos algumas considerações finais relativas ao desenvolvimento deste relatório e às suas implicações formativas presentes e futuras.

CONCLUSÕES

Nesta fase final faremos algumas considerações sobre a investigação concretizada, considerando os objetivos tecidos no início do estudo. Para além disso, far-se-á uma análise crítica e reflexiva sobre a prática educativa concretizada em ambos os estágios, compreendendo o modo como esta se articulou e foi influenciada com e pela temática deste relatório.

Considerando as experiências de aprendizagem desenvolvidas nas duas práticas pedagógicas, verificamos que conseguimos promover um ensino-aprendizagem da Língua segundo uma abordagem comunicativa, o que permitiu trabalhar os diferentes domínios verbais, assim como as diversas funções comunicativas básicas (interpessoal, ideacional e textual), recorrendo a situações de interação aluno-aluno, aluno-professor e aluno-comunidade, respondendo, assim, aos dois primeiros objetivos propostos neste relatório.

Deste modo, tanto ao nível da Educação Pré-Escolar como ao 1.º Ciclo, a nossa atuação pedagógica privilegiou o desenvolvimento de competências comunicativas ao nível da Oralidade, sobretudo, pelo facto de este se apresentar como um domínio privilegiado para a prática da Abordagem Comunicativa. Mais concretamente, e no atinente à Educação Pré-Escolar, esta intenção também se prendeu com a faixa etária das crianças e com as dificuldades que o grupo apresentava na expressão oral. No segundo nível de ensino, a valorização deste domínio teve a ver com a nossa vontade de compensar as tendências de trabalho características do 1.º Ciclo que, de forma geral, privilegiam os domínios da Leitura e da Escrita em detrimento do domínio da oralidade, cuja importância comunicacional é extrema.

Assim sendo, as atividades comunicativas que mobilizaram competências no domínio da Oralidade (compreensão e expressão) possibilitaram, em ambos os níveis educativos, que os educandos interagissem entre pares, contactassem com diferentes contextos comunicativos e respetivos interlocutores (internos à escola e do meio local), dialogassem em grupo, partilhassem as suas opiniões e representações, alargassem o seu capital lexical, formulassem questões, debatessem conceitos individuais e coletivos, entre outras situações por nós criadas, com o intuito de se valorizar as experiências pessoais de cada aluno, fortalecer as relações interpessoais, aproximar a Escola da Comunidade e promover um ensino-aprendizagem significativo, socializante, ativo e real da Língua Materna.

No que concerne à Leitura e à Escrita, o trabalho desenvolvido nestes domínios teve um menor impacto, facto que esteve relacionado com a natureza das atividades,

com os conteúdos programáticos desenvolvidos e, ainda, com o fator tempo, pois este tipo de experiências (sobretudo, as de produção escrita) exige uma maior dedicação na execução e acompanhamento das suas componentes (planificação, textualização e revisão).

Não obstante, os resultados sugerem que as experiências de aprendizagem realizadas nestes dois domínios terão permitido apoiar o desenvolvimento de competências de Literacia dos alunos, levando-os a compreender algumas das funcionalidades dos textos, a diferenciar tipologias e géneros textuais, a elaborar produções escritas – simples e complexas (em trabalho individual ou em grupo) –, assim como a ler e a interpretar diferentes materiais de leitura. Refira-se, ainda, que os momentos que enfatizaram o desenvolvimento da Leitura e da Escrita foram naturalmente mais intensamente trabalhados no 1.º Ciclo devido, particularmente, ao contexto pedagógico, que permitiu uma exploração mais aprofundada e sistematizada das capacidades leitoras e de escrita das crianças.

Analisando as funções comunicativas da língua, apercebemo-nos de que estas estiveram presentes em todas as atividades, o que nos leva a crer termos conseguido trabalhá-las de forma contínua, levando a que os nossos educandos utilizassem a sua Língua Materna de forma diversificada, pragmática e intencional, nas várias situações de comunicação com as quais se defrontaram.

A nível da Educação Pré-Escolar, explorou-se, principalmente, a Função Interpessoal, através da qual se atribui relevância às aprendizagens conjuntas e às relações com o Outro. Tal verificou-se, sobretudo, nos domínios da Leitura e da Escrita, os quais apresentaram um maior número de unidades de registo nesta função, evidenciando o trabalho realizado coletivamente a nível da “Literacia Emergente”. Todavia, no domínio da Oralidade, esta função foi ultrapassada, excecionalmente, pela Função Ideacional, na qual se destacaram as experiências de aprendizagem que permitiram a partilha e divulgação de pensamentos, vivências e opiniões pessoais das crianças que, conseqüentemente, gerou uma comunicação espontânea e atenuante das inibições verbais.

Relativamente ao 1.º Ciclo, verificamos uma predominância da Função Ideacional, na medida em que se atribuiu bastante importância aos diálogos, às situações de *brainstorming*, às conversações sobre ideias e concepções pessoais dos alunos, à elaboração de textos pessoais, com base em instruções específicas, entre outras experiências, que apresentaram um maior número de unidades de registo, sobretudo, nos

domínios da Oralidade e da Escrita. Porém, ao nível da Leitura, verificou-se uma alteração a este padrão, dado que esta função foi superada pela Função Interpessoal, facto que se relacionou com o desenvolvimento de atividades que fomentaram situações de leitura de textos em diferentes suportes escritos, em modo de trabalho de grupo e cooperativo, possibilitando-se uma maior autonomia, envolvimento e incentivo dos alunos para este domínio verbal.

Há que acrescentar que, comparativamente à Educação Pré-Escolar, apuramos um aumento das Funções Ideacional e Textual no decorrer das práticas no 1.º Ciclo, facto que poderá ser explicado pelo nível educativo, no qual os alunos, naturalmente, se apresentam mais autónomos na realização das atividades, mais predispostos em falar e expressar as suas perceções e representações do mundo, e mais aptos em compreender e a explorar a coerência e a coesão textuais, subjacentes não só aos discursos orais, mas também aos escritos. Porém, procurámos equilibrar este cenário fomentando, sempre que possível, situações de trabalho cooperativo e de grupo, a partir das quais os alunos puderam utilizar a Língua como mediadora e suporte das suas relações sociais, apelando, deste modo, à Função comunicativa Interpessoal.

Para além disso, podemos afirmar que as atividades comunicativas implementadas em ambos os estágios contribuíram para o desenvolvimento de competências ao nível de outras áreas curriculares, o que nos permite responder ao terceiro objetivo proposto nesta investigação.

A nível da Educação Pré-Escolar, a área que mais beneficiou desta visão comunicativa e, conseqüentemente, integradora, foi a área de Conhecimento do Mundo, visto ser uma área que comporta conteúdos bastante amplos das Ciências Físicas, Naturais, Sociais e Humanas, aos quais estão associados conceitos e saberes de outras áreas científicas. Ademais, o facto de esta ser uma área que, naturalmente, incentiva as crianças à ação, à experimentação e ao questionamento do mundo, a sua abordagem permite uma ligação imediata a pressupostos de uma abordagem comunicativa.

No caso do 1.º Ciclo, verificamos que a área curricular de Cidadania foi a mais favorecida com estas práticas, por ser uma área também ela transversal, à qual estão subentendidos conteúdos programáticos que pretendem desenvolver, em cada aluno, valores cívicos e morais, a capacidade de resolver problemas do seu quotidiano, o espírito crítico, o saber viver em sociedade, princípios estes que se enquadram plenamente numa ótica comunicativa, na qual o aluno é convidado a participar e a inserir-se ativamente na Comunidade através da interação oral, mas também escrita.

Podemos, assim, concluir que esta integração curricular viabilizou experiências de aprendizagem globalizantes que, muitas vezes, romperam com os limites disciplinares, permitindo que as diversas áreas se articulassem e interrelacionassem, tendo como base de sustentação o caráter transversal da própria Língua. Isto facilitou procedimentos espontâneos por parte das crianças e dos alunos, levando-os ao encadeamento lógico dos diferentes saberes, à compreensão e sistematização de conhecimentos, assim como ao desenvolvimento, implícito ou explícito, dos diferentes domínios verbais.

No geral, a temática desenvolvida neste relatório possibilitou o incremento de práticas educativas que terão contribuído positivamente para um melhor domínio e utilização da Língua Materna por parte das crianças, particularmente a nível da compreensão e expressão orais, tendo os alunos experimentado a autenticidade e novidade patentes no trabalho, deixando-se, talvez por isso, cativar e envolver nos diferentes contextos, situações e desafios comunicativos, enquanto sujeitos falantes ativos.

Esta temática contribuiu, para além disso, para o fortalecimento de laços entre o grupo/ turma (através de tarefas coletivas e cooperativas), para a valorização do autoconceito e autoestima (através do direito à palavra e à liberdade de expressão), para o reconhecimento da Comunidade/ Meio como recursos educativos (através das diferentes situações comunicativas), e para um ambiente de trabalho no qual as crianças foram incentivadas e integradas, enquanto construtoras dos seus próprios conhecimentos.

A Abordagem Comunicativa levou, assim, a que cultivássemos outras práticas de ensino da Língua Materna, permitindo um estágio bastante profícuo a nível do desenvolvimento de aprendizagens e competências comunicativas junto das crianças, assim como concorreu para o despoletar de interesses, por parte das docentes titulares, na realização de trabalhos desta natureza, tendo sido dada, em alguns casos, continuação às nossas práticas pedagógicas.

Em termos formativos, este processo foi uma mais-valia, na medida em que nos permitiu crescer pessoal e profissionalmente, possibilitando-nos contactar com as exigências/ problemáticas do sistema educativo e levando-nos a superarmo-nos e a procurarmos fazer mais e melhor por uma educação de qualidade e que faça a diferença no pleno crescimento das nossas crianças e alunos, como o favorece o ensino-aprendizagem comunicativo da Língua.

Em suma, com a elaboração deste relatório pretendemos, através das nossas atuações pedagógicas, dar a conhecer a Abordagem Comunicativa, como potenciadora de um ensino globalizante, emancipatório e socializador, no qual o aluno é percecionado como o elemento fulcral de todo o processo educativo, a fim de fomentarmos o interesse dos educadores de infância e dos docentes do 1.º Ciclo para a implementação de práticas comunicativas nas suas salas de atividades/ de aula.

Não deixa, todavia, este relatório de ser um ponto de partida para todos aqueles que se manifestem interessados neste assunto e que, tal como nós, se revejam neste modelo de aprendizagem da Língua. Continua a ser fundamental a investigação e a mobilização de novas estratégias e perspetivas de ensino que compreendam cada aluno como ser único, que tem o direito de participar ativamente no seu processo educativo e que deverá ver engrandecidas e desenvolvidas as suas potencialidades, agindo e interagindo comunicativamente com o Outro enquanto cidadão do mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (2001). Professor investigador: Que sentido? Que formação?. *Cadernos de Formação de Professores*, Aveiro, n.º 1, pp. 21-30, 2001.

Alfaiate, P. (2012). *A Oralidade em sala de aula: momentos de ensino e aprendizagem*. Relatório de Estágio. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

Amor, E. (1997). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

Brown, D. H. (1994). *Teaching by principles. An interactional approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents.

Caldeira, J. & Oliveira, L. (2006). *A Redação de Vestibular como género: configuração textual e processo social*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica do Rio de Janeiro. Brasil.

Cox, B. (1991). *Cox on Cox. An English Curriculum for the 1990's*. London: Hodder & Stoughton.

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

Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica* (1997), 4 (XV), pp.563-572. Universidade da Madeira.

Ferraz, M^a. (2007). *Ensino da Língua Materna*. Lisboa: Editorial Caminho.

Fonseca, J. et al. (2010). *Referencial de Cidadania para a Educação Básica: Área de Formação Pessoal e Social e Área Curricular Não Disciplinar de Cidadania*. Direção Regional da Educação e Formação.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gomes, C. (2001). *Dimensões da linguagem no ensino das ciências* [com base em Pereira, M. (Coord.) 1992]. Seminário de formação para futuros professores do 1.º Ciclo e Educação Pré-Escolar. Universidade dos Açores.

Gomes, I.; Santos, N. (2005). *Literacia Emergente: “É de pequenino que se torce o pepino!”*. Porto: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

Gomes, L. (2009). Educação e Comunicação em Habermas: o entendimento como mecanismo de coordenação da ação pedagógica. *Cadernos de Educação*, 2009, Pelotas (33), pp. 231-250.

Habermas, J. (1990). *Pensamento Pós-metafísico – estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Editorial Tempo Brasileiro.

Hanna, V. (2012). *Comunicação e interação no aprendizado de línguas estrangeiras: para se compreender a Abordagem Comunicativa.*, Trabalho apresentado no Congresso Nacional Mackenzie Letras em Rede: linguagens e saberes. Brasil.

Lopes, L. (1998). Discursos de identidade em sala de aula de leitura L1: a construção da diferença. In Signorini, I. (Org.). *Língua(gem) e Identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Faep/ Unicamp: Mercado de Letras.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Mendonça, A. (2006). *A problemática do insucesso escolar. A escolaridade obrigatória no Arquipélago da Madeira em finais do século XX (1994-2000)*. Dissertação de Mestrado. Universidade da Madeira.

Menezes, L. (2011). *Matemática, Literatura e Aulas*. Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu.

Mey, J. (1998). Etnia, identidade e língua. In Signorini, I. (Org.). *Língua(gem) e Identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Faep/ Unicamp: Mercado de Letras.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2001). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Ministério da Educação (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2010). *Metas Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2012). *Programa de Matemática e Metas Curriculares para o Ensino Básico*. Editorial do Ministério da Educação.

Mira Leal, S. (2005). A Aprendizagem da Língua e o Desenvolvimento Integral do Sujeito. Retrato Araucânio em Cinco Pinceladas. In Medeiros, T. & Peixoto, E. (Org.). *Desenvolvimento e Aprendizagem: do Ensino Secundário ao Ensino Superior*. Ponta Delgada: Direcção Regional da Ciência e Tecnologia/ Universidade dos Açores.

Mira Leal, S. (2009). *Ensinar a língua, promover a cidadania – um desafio por/cumprir.*, Trabalho apresentado em X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. In Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Braga.

Monteiro, *et al.* (2013). Avaliação da competência comunicativa oral no Ensino Básico: Um estudo exploratório. *Revista Portuguesa de Educação*, 2013, 26(2), pp. 111-138.

Montenegro, H. (2005). A Língua Materna Suporte Transversal de Saberes. In Medeiros, T. & Peixoto, E. (Org.). *O Desenvolvimento e Aprendizagem do Ensino Secundário ao Ensino Superior*. Ponta Delgada: Direcção Regional da Ciência e Tecnologia/ Universidade dos Açores.

Moreira, C. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais e Políticas.

Quivy, R.; Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Richards, J. & Rodgers, T. (1990). *Approaches and Method in Language Teaching – A Description and Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rodrigues, T. (2010). A Importância da Língua Portuguesa na Aprendizagem da Matemática. *Revista Lusófona de Educação*. N.º 16, pp. 151-154.

Silva, A.; Pinto, J. (1999). Uma Visão Global sobre as Ciências Sociais. In Silva, A. & Pinto, J. (Org.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Edições Afrontamento.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim, I.; Silva, A.; Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sousa, J. (2006). *Elementos de Teoria e Pesquisa da Comunicação e dos Media*. 2ª ed. Porto.

Sowek, O. & Erthal, C. (1987). *Ensino de Inglês pela Abordagem Comunicativa no 1.º e no 2.º Grau*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, Brasil.

SREF/ DREF (2011). *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*. Governo Regional dos Açores.

Tagliani, D. (2007). A Perspetiva Funcional da Linguagem de Halliday e o Ensino de Língua Portuguesa. *VIDYA*, v. 24, nº 42, pp. 109-116, jul./dez., 2004 - Santa Maria, 2007.

Trindade, A. (1990). *Introdução à Comunicação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Vygotsky, L. (1982). *Incluye Pensamiento y Lenguaje: conferencias sobre psicología. obras escogidas II*. Madrid: Visor.

Zabalza, M. (1998). *Didáctica da Educação Infantil*. Edições Asa.

WEBGRAFIA CONSULTADA

Department of Early Years and Primary Education/ UCL Institute of Education. “Effective Pre-School, Primary & Secondary Education (EPPSE - Project)”. Disponível em: <<http://www.ioe.ac.uk/research/153.html>>. Acedido a 8 de fevereiro de 2015.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei n.º 5/73, de 25 de julho – Define um quadro geral para o sistema educativo, tendo sido revogada em 1986.

Lei n.º 5/77, de 1 de fevereiro – Aprova o sistema público da Educação Pré-Escolar.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Define o quadro geral do sistema educativo em Portugal.

Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro – Consagra o ordenamento jurídico da Educação Pré-Escolar.

Decreto Regulamentar Regional n.º 17/2001/A, de 29 de novembro – Regulamenta os Estatuto dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar na RAA.

Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto – Aprova as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto – Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto – Define os perfil gerais de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário.

Lei n.º 115/1997, de 19 de setembro – Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto – Segunda alteração à Lei n.º 46/86.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro – Aprovação da reorganização curricular do ensino básico.

Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro – Revoga o principal documento curricular para o Ensino Básico, vigente no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro.

Decreto-Lei Regional n.º 15/2001/A – Define a organização e gestão curricular dos ensinos básico e secundário na RAA.



Resolução n.º 124/2004, de 9 de setembro – Aprova as Competências Essenciais do Currículo Regional do Ensino Básico na RAA.



Decreto Legislativo Regional n.º 21/2010/A – Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular da educação básica para o sistema educativo regional.

ANEXOS

ANEXO 1

Atividades – Prática Educativa Supervisionada I

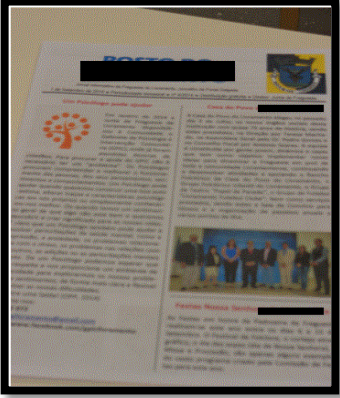
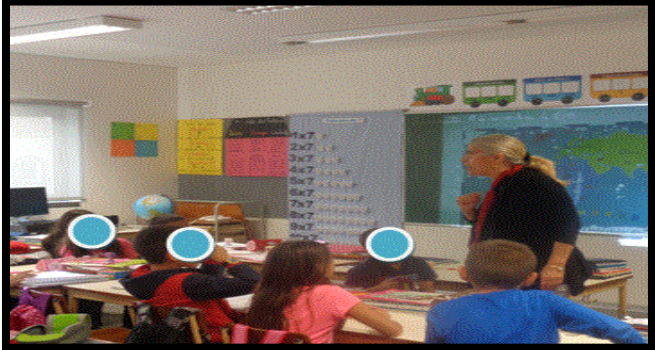
Registo fotográfico	Designação da Atividade	Recursos	Impacto nas Crianças
	<p>N.º 2 “Construção de guião da entrevista”</p>	<p>- Folhas (tamanho A3) - Microfone</p>	<p>Esta foi uma atividade que suscitou bastante entusiasmo nas crianças, mobilizando a sua participação, dada a sua natureza interativa. Cada criança teve a oportunidade de formular uma questão que, após ser debatida em grupo, foi escrita, ficando exposta no quadro.</p>
	<p>N.º 16 “Caixinha das surpresas: as profissões”</p>	<p>- Caixa decorada - Cartões ilustrados (tamanho A5)</p>	<p>Esta experiência de aprendizagem permitiu que cada criança, de forma aleatória, analisasse e apresentasse (oralmente) uma profissão. As crianças mostraram-se participativas e entreajudaram-se aquando das designações e caracterização dos diferentes ofícios. Foram abordados novos vocábulos e questões de género.</p>



Registo fotográfico	Designação da Atividade	Recursos	Impacto nas crianças
	<p>N.º 18 “Convidada surpresa”</p>	<p>- Visita da Dra. Ana Catarina Rodrigues (médica gastroenterologista)</p>	<p>Esta atividade causou um impacto muito positivo no grupo de crianças, facilitando a abordagem à temática das profissões.</p> <p>As crianças puderam conversar e conviver com a convidada, esclarecendo dúvidas sobre a profissão em causa, assim como aprender questões associadas a cuidados básicos de saúde.</p> <p>Para além destes conteúdos, a Oralidade foi, sem dúvida, um domínio bastante potenciado com esta experiência.</p>
	<p>N.º 23 “Definição de quadro de regras”</p>	<p>- Cartaz interativo (bicolor e com velcros)</p> <p>- Cartões ilustrados</p>	<p>Esta experiência conseguiu captar a atenção e o interesse das crianças, para um diálogo em grande grupo sobre as regras de comportamento da sala de aula.</p> <p>As crianças puderam partilhar as suas ideias sobre as ações apresentadas nos cartões ilustrados e, em grande grupo, definir a ilustração apresentada como uma regra “correta” ou “incorreta”.</p> <p>Esta foi uma tarefa que permitiu integrar todos os alunos e possibilitou que fossem os próprios a expor e a decidir as suas condutas.</p>

Registo fotográfico	Designação da Atividade	Recursos	Impacto nas crianças
	<p>N.º 25 “Dinamização do cantinho da biblioteca”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Material de leitura: jornais, revistas/ panfletos, livros de histórias e livros informativos (dicionários de imagens, enciclopédias) - Caixa “Hospital dos Livros” - Cartões de leitor - “Espaço o Leitor” (zona de exposição para o suporte de leitura e para a ilustração/ desenho sobre o mesmo) 	<p>Nesta atividade, o grupo teve uma participação bastante ativa, tendo todas as crianças participado nas tarefas propostas, de forma cooperada. As crianças puderam manipular diferentes suportes escritos e organizá-los na biblioteca consoante as suas funcionalidades, tendo etiquetado as prateleiras. Os livros que se encontravam danificados foram colocados na caixa “Hospital dos livros”, para que as crianças tivessem maior cuidado na utilização dos mesmos. O “Espaço o Leitor” (e os cartões de leitor) possibilitaram uma participação ativa das crianças na requisição de livros/ outros materiais escritos.</p>
	<p>N.º 35 “Atividade de consciência fonológica: Árvore das sílabas”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Maqueta bidimensional (árvore) - Cartões ilustrados com velcro 	<p>Esta atividade, realizada em grande grupo, permitiu que cada criança desenvolvesse a sua consciência silábica e expressasse as suas ideias sobre a imagem apresentada (atendendo aos conteúdos abordados). Esta experiência possibilitou que as crianças se entreasudassem e mostrassem alguma autonomia no decorrer dos desafios propostos.</p>

ANEXO 2

Atividades – Prática Educativa Supervisionada II

Registo fotográfico	Designação da Atividade	Recursos	Impacto nas Crianças
	<p>N.º 2 “Leitura de Boletim Informativo”</p>	<p>- Boletim informativo (da autoria da Junta de Freguesia local)</p>	<p>Esta atividade possibilitou que os alunos contactassem com um suporte escrito informativo, o que suscitou curiosidade e interesse na turma. Para além disso, a dinâmica de trabalho de grupo permitiu uma maior interação e participação por parte dos alunos, na medida em que cada grupo quis concretizar da melhor forma possível a tarefa, a fim de apresentá-la aos colegas.</p>
	<p>N.º 24 “Convidada surpresa”</p>	<p>- Visita da Professora Doutora Graça Castanho (Ex - Diretora Regional das Comunidades)</p>	<p>A turma mostrou-se entusiasmada, por poder contactar com a convidada e autora do artigo que tinha sido previamente explorado. Esta experiência levou a que os alunos dialogassem e interagissem com a convidada, especificamente sobre a temática em estudo – os fenómenos migratórios e o multiculturalismo.</p>

Registo fotográfico	Designação da Atividade	Recursos	Impacto nas Crianças
	<p>N.º29 “Construção de autorretrato descritivo”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Folhas coloridas A4 - Lápis de cor 	<p>Com esta atividade, os alunos puderam criar e expressar-se artisticamente, o que levou a um maior entusiasmo na concretização do autorretrato. Cada aluno pôde apresentar oralmente o seu trabalho aos colegas, tendo sido debatidas algumas questões relativas às características das frases elaboradas, numa antevisão à própria definição de autorretrato.</p>
	<p>N.º 44 “Dramatização da entrevista”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Texto: <i>Uma entrevista ao Pai Natal</i>, de M^a Alberta Menéres - Acessórios caracterizadores (fato e microfone) 	<p>Esta atividade suscitou bastante curiosidade e mobilizou a participação dos alunos. Numa primeira fase, procedeu-se à leitura dramatizada do texto. Posteriormente, os alunos puderam improvisar discursos e levar a cabo uma autêntica entrevista, interagindo animadamente entre si. Esta atividade permitiu um desenvolvimento da expressão/compreensão oral, assim como levou a que se abordassem algumas das características formais da entrevista.</p>