



Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto  
Instituto Politécnico da Guarda

# Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada

**Eliana Marques Narciso Pereira Ferreira**

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

setembro 2012



**Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto**  
Instituto Politécnico da Guarda

# **Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada**

Eliana Marques Narciso Pereira Ferreira

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo de  
Ensino Básico

**Orientadora:** Professora Doutora Maria do Rosário da Silva Santana

**Coorientadora:** Mestre Elisabete Batoco Constante de Brito

Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada, apresentado ao Instituto Politécnico da Guarda para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

setembro de 2012

## **Dedicatória**

*Dedico este trabalho a todos aqueles que contribuíram para que a sua realização fosse possível, em especial à minha família, mais especificamente ao meu marido e à minha filha, pela paciência, ajuda e força para nunca desistir.*

## **Agradecimentos**

Ao terminar este tão importante percurso da minha vida e fazendo uma análise retrospectiva de todos aqueles que devido ao conhecimento, apoio e incentivo contribuíram para a realização deste trabalho, gostaria de expressar os meus sinceros agradecimentos:

- A família merece sempre um lugar de destaque pela paciência, compreensão e encorajamento. Por isso, um agradecimento especial ao meu marido e filha que estiveram sempre, sempre presentes.

- À Professora Doutora Maria do Rosário da Silva Santana, pela orientação, ensinamentos, disponibilidade, incentivo e confiança demonstrados.

- À Mestre Elisabete Batoco Constante de Brito, pela competência com que coorientou este trabalho e pelo tempo que generosamente me dedicou transmitindo-me os melhores e mais úteis saberes, com paciência e confiança.

- Às Professoras Cooperantes, pela disponibilidade, encorajamento, partilha de conhecimentos e confiança que mantiveram nas minhas capacidades ao realizar a PES e o trabalho de investigação, mesmo nos momentos de maior insegurança.

- Às crianças do Pré-Escolar e 1º CEB pelo carinho e acolhimento diário. Pela forma entusiástica com que sempre se envolveram e participaram nas atividades e aulas.

- À Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto da Guarda, pela formação prestada.

- A todos os professores de Mestrado em Ensino no Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

- Aos colegas de Mestrado que, de alguma, forma contribuíram para a concretização deste projeto.

- A todos os que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização deste trabalho.

**A todos vocês um grande bem-haja...**

## **Resumo**

O objetivo deste trabalho é refletir sobre o percurso de formação, a atitude crítica e reflexiva dos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional experienciado na Prática de Ensino Supervisionada (PES), realizada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto do Instituto Politécnico da Guarda.

Este relatório, em conformidade com o regulamento interno da PES, divide-se em três capítulos distintos mas complementares:

O primeiro capítulo refere-se ao enquadramento institucional e organizacional do meio escolar e à caracterização socioeconómica e psicopedagógica das turmas onde foi realizada a PES. Sendo, num primeiro momento, referida a PES I, realizada no jardim-de-infância de Alfarazes e, subsequentemente, a PES II realizada na Escola Básica de Santa Zita, pertencentes ao agrupamento de Escolas da Área Urbana da Guarda.

O segundo capítulo apresenta as experiências de ensino e aprendizagem realizadas ao longo da PES I e II propriamente ditas. Estas experiências apresentam uma reflexão crítica sobre alguns momentos de aprendizagem, sendo evidenciadas as dificuldades sentidas e as estratégias utilizadas para as ultrapassar.

O terceiro capítulo, dedicado ao artigo científico propriamente dito, refere-se ao desenvolvimento de uma investigação intitulada “Processos de Aprendizagem e verificação de competências no 1º CEB - A Linguagem Oral”, o qual decorre da realização da PES de 1º CEB e descreve uma experiência pedagógico-didática acerca do desenvolvimento da linguagem oral, uma das competências nucleares do programa do 1º CEB.

O tema central deste estudo situa-se, assim, em torno da compreensão das perturbações da Linguagem Oral na criança, procurando-se, de modo particular, identificar e analisar os fatores que lhe possam estar associados e que contribuam para o seu desenvolvimento. O estudo inicia-se por uma investigação teórica como forma de contextualização do tema e, partindo da experiência vivida no 1º CEB, apresenta uma parte de carácter prático, na qual são sugeridas propostas de intervenção didática para a superação do problema.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada; linguagem oral; 1º CEB

## **Abstract**

The aim of this work is to reflect on the educational path, the critical and reflexive attitude towards challenges, the processes and performances experienced on the daily professional activity of a Teaching Training Program (PES), within the Masters on Pre-School and Elementary School Teaching, in *Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto do Instituto Politécnico da Guarda*.

This report follows the structure recommended by the PES internal rules, and it is divided into three different and complementary chapters:

The first chapter refers to the institutional and organizational context of the educational community in question, the social, economical, psychological and pedagogical characterization of the classes where PES was implemented. First, it is about PES I, in a pre-school in Alfarazes, and then, PES II, conducted in *Escola Básica de Santa Zita*. Both schools belong to *Agrupamento de Escolas da Área Urbana da Guarda*.

The second chapter presents the teaching and learning experiences through PES I and II. These descriptions also include some critical ideas on a few teaching moments, and it focuses on the drawbacks and the strategies used to overcome them.

The third chapter is dedicated to the scientific article; it refers to the development of an investigation entitled “How to Learn and Check Skills in Elementary Education – the Oral Language”. This is part of the Teaching Training Program and its emphasis is on the development of oral skills, one of the major skills at this educational stage, during a pedagogical and didactical experience.

The main theme of this study is, therefore, to understand the problems of Oral Language in children, and an attempt to identify and analyze the features that might be related to their development. The study begins with a theoretical investigation as a way to contextualize the theme, and, from the experience in teaching at an Elementary School, it presents a practical chapter, where some interventions and ideas to overcome the problem are proposed.

Key-words: Teaching Training Program; oral language; Elementary Education

## **Siglas e abreviaturas**

**PES** – Prática de Ensino Supervisionada

**1º CEB** – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

**VICEG** – Via de Cintura Externa da Guarda

**ESECD** – Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto

**IEFP** – Instituto de Emprego e Formação Profissional

**IPP** – Iniciação à Prática Profissional

**CAF** – Componente de Apoio à Família

**ATL** – Atividades de Tempos Livres

**AEC** – Atividades de Enriquecimento Curricular

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**DGIDC** – Direção Geral de Investigação e Desenvolvimento Curricular

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

## Índice Geral

Dedicatória.....	ii
Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract.....	v
Siglas e abreviaturas.....	vi
Índice Geral.....	vii
Índice de gráficos.....	x
Índice de figuras.....	xi
Índice de Apêndices.....	xii
Introdução.....	1
1º Capítulo.....	2
Enquadramento Institucional – Organização e Administração Escolar.....	3
1 – Caraterização do Meio.....	3
2 – Caraterização do Meio Escolar – Pré-Escolar.....	5
2.1 – O Meio Envolvente ao Jardim de Infância de Alfarazes.....	5
2.2 – Caraterização da Instituição.....	6
2.1.1 – Organização do ambiente educativo.....	6
2.2.2 – Organização da equipa.....	7
2.2.3 – Organização do tempo.....	7
2.2.4 – Organização do espaço da instituição.....	8
2.3 – Caraterização da sala.....	12
3 – Caraterização do Meio Escolar – 1º Ciclo do Ensino Básico.....	17
3.1 – O Meio envolvente à Escola Básica de Santa Zita.....	17
3.2 – Caraterização da Instituição.....	18
3.2.1 – Organização do ambiente educativo.....	18
3.2.2 – Organização da equipa.....	18
3.2.3 – Organização do tempo.....	19
3.2.4 – Organização do espaço da instituição.....	20
3.3 – Caraterização da Sala.....	22
4 – Caraterização Socioeconómica e Psicopedagógica do grupo/ turma.....	23
4.1 – Caraterização do grupo de Pré-Escolar.....	24
4.1.1 – Caraterização do grupo da sala dos 3/4 anos do Jardim de Infância de Alfarazes.....	26
4.2 – Caraterização do grupo de 1º Ciclo.....	28

4.2.1 – Caraterização do grupo do 1º ano da Turma B32 da Escola Básica de Santa Zita .....	32
2º Capítulo .....	35
1 – Descrição da Prática de Ensino Supervisionada.....	36
1.1 – Contexto Legal .....	36
1.2 – Descrição da PES .....	37
1.3 – Contexto Institucional .....	39
1.3.1 – Experiências de Ensino/Aprendizagem no Pré-Escolar (PES I) .....	40
1.3.2 – Experiências de Ensino/Aprendizagem no 1º CEB (PES II).....	44
3º Capítulo .....	48
1 – Introdução .....	49
2 – A Linguagem Oral na Educação Básica.....	50
2.1 – Breve história da Linguagem .....	50
2.2 – A importância da linguagem .....	51
2.3 – As funções da Linguagem.....	52
2.4 – Diferença entre Língua e Linguagem.....	54
2.5 – Fases de aquisição e desenvolvimento da linguagem na criança .....	55
2.6 – Intervenientes no desenvolvimento da linguagem oral – “O Meio Socioeducativo”. ..	58
2.6.1 – A família.....	59
2.6.2 – O Jardim de Infância .....	60
2.6.3 – O 1º Ciclo do Ensino Básico .....	62
3 – Enquadramento Prático .....	64
3.1 – Descrição do problema.....	64
3.2 – Objetivos do estudo.....	65
3.3 – Metodologia do Estudo .....	65
3.4 – Apresentação do estudo de caso.....	67
3.5 – Procedimentos e técnicas adotadas na recolha dos dados .....	67
3.6 – Análise do texto.....	68
3.6.1 – Apresentação e discussão dos resultados .....	69
3.7 – Proposta de uma prática docente relacionada com a superação do problema .....	71
4 – Considerações Finais.....	74
Conclusão .....	76
Bibliografia.....	77
Webgrafia: .....	79
Apêndices .....	80

## **Índice de tabelas**

Tabela 1- Rotina diária das crianças .....	8
Tabela 2- Carga horária semanal.....	19
Tabela 3- Horário Semanal da turma B32.....	20
Tabela 4 – Funções da Linguagem.....	53
Tabela 5 – Resultados das dificuldades do aluno.....	69
Tabela 6 – Proposta de Intervenção Didática 1 .....	72
Tabela 7 – Proposta de Intervenção Didática 2.....	73

## **Índice de gráficos**

Gráfico 1 – Distribuição das crianças por género .....	24
Gráfico 2 – Número de irmãos .....	25
Gráfico 3 – Habilitações Académicas dos Pais .....	25
Gráfico 4 – Profissão dos Pais.....	26
Gráfico 5 – Idade dos alunos.....	29
Gráfico 6 – Distribuição dos alunos por género.....	29
Gráfico 7 – Número de irmãos .....	30
Gráfico 8 – Existência de recursos pedagógicos em casa .....	30
Gráfico 9 – Habilitações Académicas .....	31
Gráfico 10 – Profissão dos pais.....	31
Gráfico 11 – Profissão das mães .....	32

## Índice de figuras

Figura 1- Mapa do distrito da Guarda .....	3
Figura 2 – Fachada principal do Jardim de Infância de Alfarazes .....	6
Figura 3 – Receção/ Hall de entrada .....	9
Figura 4 – Sala polivalente.....	9
Figura 5 – Cozinha/ Refeitório.....	10
Figura 6 – Sala das Educadoras.....	10
Figura 7 – Salas de Atividades .....	10
Figura 8 – Casa de Banho .....	11
Figura 9 – Sala de vídeo e informática.....	11
Figura 10 – Espaço Exterior principal.....	12
Figura 11 – Espaço exterior secundário (sala dos 3/4 anos) .....	12
Figura 12 – Salão Polivalente.....	12
Figura 13 – Sala de atividades dos 3/4 anos.....	13
Figura 14 – Tapete (almofadas e comboio das presenças) e Quadro do Tempo .....	14
Figura 15 – Cantinho da leitura.....	14
Figura 16 – Cantinho da Informática .....	14
Figura 17 – Casinha .....	15
Figura 18 – Cantinho das Expressões .....	15
Figura 19 – Cantinho dos Jogos .....	16
Figura 20 – Cantinho das construções.....	16
Figura 21 – Área de trabalho.....	16
Figura 22 – Fachada principal da Escola Básica de Santa Zita.....	18
Figura 23 – Hall de entrada da Escola Básica de Santa Zita .....	21
Figura 24 – Salão Polivalente.....	21
Figura 25 – Biblioteca Virgílio Afonso.....	22
Figura 26 – Espaço lúdico.....	22
Figura 27 – Sala de aula dos alunos do 1º ano da turma B32 .....	23
Figura 28: Esquema das áreas de conteúdo contempladas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.....	41

## **Índice de Apêndices**

Apêndice 1 – Ficha de Avaliação de Matemática

Apêndice 2 – Critérios, objetivos e grelha de avaliação da ficha de avaliação de Matemática

Apêndice 3 – Planificação PESI

Apêndice 4 – Planificação PESII

Apêndice 5 – Imagens do jogo “Bingo Matemático”

Apêndice 6 – Imagens do jogo “Pictionary”

Apêndice 7 – História “Era uma vez no país dos G’s”

Apêndice 8 – Imagens da dramatização da história “Era uma vez no país dos G’s”

Apêndice 9 – Planificação

Apêndice 10 – História "Era uma vez no país dos G's" recontada

## **Introdução**

A elaboração do presente relatório surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos da Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto (ESECD), no ciclo de estudos conducentes ao grau de mestre, em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo de Ensino Básico. A sua realização visa documentar as atividades desenvolvidas ao longo da PES, através de uma análise crítica e reflexiva de todo o processo, pois, como refere Zeichner (1993), é com base neste processo reflexivo que o professor desenvolve as suas competências pedagógicas. Nesta linha, e tendo em conta o conceito de professor crítico e reflexivo, o estagiário munuiu-se de instrumentos de observação, métodos e técnicas adequadas para que a intervenção educativa fosse realizada não só através da observação, identificação e conhecimento dos ideais da instituição mas, também, dos alunos, da equipa pedagógica, do ambiente familiar e da comunidade. Sendo assim, pudemos intervir de forma planificada, organizada, concretizada e avaliada, de acordo com os objetivos definidos para o perfil de Educador e Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico. Ser professor é uma atividade de extrema importância, sendo que a educação é algo que começa, mas nunca acaba. Como a vida é uma eterna aprendizagem, temos que ensinar os nossos alunos a aprender. Temos de os ensinar a pensar, a ter capacidade crítica e a prepararem-se para a vida.

Tendo em conta a visão alargada que um relatório deve proporcionar das diferentes componentes do trabalho pedagógico desenvolvido ao longo da PES, o corpo estrutural deste trabalho divide-se em três capítulos. Assim, o primeiro capítulo referir-se-á à contextualização da prática profissional onde é tido em conta o meio envolvente, por permitir uma visão das potencialidades que possui, suscetíveis de serem usadas pela escola. Posteriormente, caracterizamos a escola como espaço educativo com recursos disponíveis à concretização de atividades, assim como a sala de atividades/aulas e o grupo de crianças. O segundo capítulo, contemplará o desenvolvimento da PES propriamente dita. Aí se explicitam as intencionalidades educativas, as experiências de aprendizagem e os procedimentos de observação, planificação, intervenção e avaliação da ação educativa. O terceiro e último capítulo fará referência ao estudo exploratório desenvolvido, à metodologia aplicada, bem como aos sujeitos implicados, aos instrumentos e técnicas selecionadas para fundamentar a prática em questão, apresentando-se por fim, uma proposta de uma prática docente relacionada com a superação do problema exposto.

O presente documento culminará com as considerações finais e a bibliografia que serviu de suporte à sua elaboração.

# **1º Capítulo**

# Enquadramento Institucional – Organização e Administração Escolar

## 1 – Caracterização do Meio

Recuando a tempos muito antigos encontramos a cidade da Guarda<sup>1</sup> inserida no mapa do território português, e que completou em 2009, 811 anos da sua existência. Apesar de as condições que a cidade apresenta não serem as mais propícias à instalação de uma comunidade humana, encontramos alguns elementos, ainda hoje presentes, que nos permitem observar a presença humana em épocas remotas como o final do Neolítico, como demonstra a Anta de Pêra do Moço e os machados de Pedra Polida. São ainda de salientar vestígios da Idade do Bronze e do Ferro, em sítios com uma defensibilidade natural, dominando vastos vales, de que são exemplo os castros do Tintinholo e do Jarmelo.

A história da Guarda tem início na época medieval, com os alvares da nacionalidade portuguesa, tendo sido fundada a 27 de Novembro de 1199, com o Foral de D. Sancho I, com o propósito de funcionar como centro administrativo de comércio, organização e defesa da fronteira da Beira contra os reinos do centro da Península Ibérica, atual Espanha.

A cidade da Guarda é hoje a capital do distrito com o mesmo nome e está localizada na província da Beira Alta, confinante com os concelhos de Celorico da Beira, Pinhel, Sabugal, Manteigas, Belmonte e Covilhã. Com uma área de oito quilómetros quadrados, a população é de vinte e cinco mil quinhentos e vinte residentes (dados do Censo de 2001), distribuídos por três freguesias: Sé, S. Vicente e S. Miguel. Trata-se de um concelho de dimensão média, composto por 55 freguesias, entre elas 52 rurais e 3 urbanas, compreendendo três bacias hidrográficas: a do Mondego, a do Côa e a do Zêzere (figura 1).



Figura 1- Mapa do distrito da Guarda

<sup>1</sup>Cf. <http://www.munguarda.pt/index.asp?idedicao=51&idSeccao=657&Action=seccao>, a 3 de julho de 2012 às 14:30h.

A cidade situa-se no último esporão Norte da Serra da Estrela, tendo de altitude 1053 metros (na Torre de Menagem do Castelo), fazendo desta a cidade mais alta de Portugal

É conhecida como a cidade dos 5 F's: farta, forte, fria, fiel e formosa, por motivos naturalmente bem adaptados:

- **Farta**, devido à riqueza do vale do Mondego;
- **Forte**, devido à torre do castelo, às muralhas e à posição geográfica que demonstram a sua força;
- **Fria**, devido ao clima tipicamente montanhoso, sendo considerada uma das cidades mais frias de Portugal;
- **Fiel**, porque Álvaro Gil Cabral (Alcaide – Mor do Castelo da Guarda) recusou entregar as chaves da cidade ao Rei de Castela, durante a crise de 1383-1385;
- **Formosa**, pela sua beleza natural.

É ainda de salientar que toda a cidade esta rodeada de monumentos arquitetónicos, na sua maioria situados no centro histórico, que embelezam toda a cidade.

Situada na Praça Luís de Camões, também conhecida por Praça Velha, encontramos o “coração da cidade”, isto é a Sé Catedral, símbolo de nobreza e religiosidade, mandada construir por D. Fernando, depois deste ter mandado demolir a velha catedral, que se situava extramuros, exposta aos perigos das guerras com Castela.

A Igreja da Misericórdia é a obra barroca mais importante da Guarda. Foi construída no século XVIII e situa-se no Largo João de Almeida, fora das muralhas que rodeiam o centro histórico da população.

A Igreja de S. Vicente, situada na Rua de São Vicente, data do século XVIII e foi mandada construir, sobre os restos de um antigo templo medieval, pelo Bispo Jerónimo Rogado de Carvalhal e Silva, bispo de Guarda entre 1772 e 1797.

Existem ainda muralhas, torres e portas, entre elas, a Porta da Erva, Porta do Rei, Porta Falsa, Torre dos Ferreiros e a Torre de Menagem, construídas entre finais do século XII e princípios do século XIII.

## **2 – Caracterização do Meio Escolar – Pré-Escolar**

Nos subpontos que se seguem, efetuamos a caracterização do meio escolar supracitado, da instituição e mais especificamente a sala onde decorreu o estágio da Prática de Ensino Supervisionada I.

### **2.1 – O Meio Envolve ao Jardim de Infância de Alfarazes**

O Jardim de Infância de Alfarazes<sup>2</sup> está, desde 2006, integrado no Bairro de Nossa Senhora dos Remédios, pouco restando da antiga paisagem agrícola que se estendia desde a Escola Secundária da Sé, e ultrapassava o espaço envolvente da ermida de Nossa Senhora dos Remédios. *As escolas, tal como outras instituições, têm histórias e culturas que consistem em valores, crenças e expectativas que se desenvolveram e cresceram ao longo do tempo* (Arends, 1995:452). A mudança de política no pós 25 de Abril, o movimento migratório das aldeias e até da própria cidade, a prosperidade e a procura de melhor qualidade de vida, levou a que a estrutura espacial fosse alterada pela necessidade de alargamento do espaço habitacional na cidade da Guarda.

Inicialmente, o espaço rural (com predominância de pequenas parcelas para cultivo de produtos hortícolas e exploração pecuária) e o descampado foram sendo ocupados por usuários que construíram habitação horizontal com espaços verdes. Mais recentemente houve a proliferação da construção vertical, facto que contribui para a construção de infraestruturas e o aparecimento de equipamentos, surgindo assim um bairro com características urbanas. A par dos espaços de lazer e gastronomia, foram aparecendo outros estabelecimentos comerciais, pequenas e médias empresas e alguns serviços públicos, com especial destaque para as Piscinas Municipais e a superfície comercial da rede de supermercados Intermarché. Este facto e a construção da Via de Cintura Externa da Guarda (VICEG) e os seus acessos às aldeias circundantes e às auto estradas (A23 e A25) fazem deste lugar um dos bairros mais movimentados da cidade. Presentemente, o nível sócio cultural da população deste bairro pode considerar-se de nível médio elevado.

Dos estabelecimentos de ensino que servem a população residente, apenas o Jardim de Infância está integrado no Bairro de Nossa Senhora dos Remédios (tendo tido a sua criação inicial em Alfarazes) sendo que a Escola Básica do 1º Ciclo (EB1) continua situada em Alfarazes.

Existem ainda uma série de equipamentos que permitem a fixação da população pelo que, embora haja um desequilíbrio económico e sócio-cultural e um afastamento entre as raízes do passado e do presente, no que concerne o bairro de Nossa Senhora dos Remédios e Alfarazes, ainda se realiza a festa em honra de Nossa Senhora dos Remédios no início de

---

<sup>2</sup>A informação exposta neste ponto foi cedida pela instituição acolhedora da PES I

Setembro tradicionalmente organizada pela população de Alfarazes, bem como a missa dominical que continua a ser celebrada na capela de Nossa Senhora dos Remédios.

Da mesma forma, a Associação Desportiva e Cultural de Alfarazes tem procurado envolver e cativar a população com eventos desportivos de cariz regional e nacional de forma a criar um elo cultural que envolva a diversidade de valores, atitudes e comportamentos. Disso são exemplo as provas de MotoCross, BTT, atletismo, entre outras.

O aumento populacional constante e a facilidade de acessos tornaram o Bairro Nossa Senhora dos Remédios, outrora adormecido num bairro dinâmico e com vida própria.

## 2.2 – Caraterização da Instituição

O Jardim de Infância de Alfarazes é uma construção recente que prima pelos bons espaços e a centralidade da sua sede face ao bairro onde se integra (figura 2).



**Figura 2** – Fachada principal do Jardim de Infância de Alfarazes  
**Fonte:** Própria

Como acima se referiu o Jardim de Infância de Alfarazes situa-se no Bairro de Nossa Senhora dos Remédios na freguesia da Sé – Guarda e funciona num edifício construído de raiz pela Câmara Municipal da Guarda em 2006, em parceria com a Associação “O Castelo”.

### 2.1.1 – Organização do ambiente educativo

O Jardim de Infância de Alfarazes é uma instituição da rede pública do Ministério da Educação e faz parte do Agrupamento de Escolas da Área Urbana da Guarda. Este Jardim de Infância tem capacidade para 60/70 crianças, funcionando atualmente com a sala dos 3/4 anos, a sala dos 4/5 anos e a sala dos 5/6 anos de idade. No ano letivo 2011/2012 encontravam-se inscritas 60 crianças. Para dar resposta à necessidade das famílias a instituição encontra-se

aberta entre as 7h45 e as 18h15, tanto em tempo letivo como nas interrupções, assim como no período de férias do pessoal docente e não docente do Jardim de Infância.

### **2.2.2 – Organização da equipa**

No que concerne aos **recursos humanos**, o quadro da instituição é composto por quatro Educadores de Infância, três auxiliares de Ação Educativa, quatro Animadores Sócio-Culturais, um cozinheiro e dois ajudantes de cozinha. A equipa que exerce funções durante o tempo letivo na sala é sempre constituída por um educador e um auxiliar de ação educativa. No primeiro semestre do presente ano letivo, cada sala contou ainda com estagiárias da ESECD do Mestrado em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, três dias por semana. Contou também com estagiárias da ESECD da Licenciatura em Educação Básica, um dia por semana, ao longo do ano que aí realizavam o seu primeiro contato com o meio escolar através da Iniciação à Prática Profissional (IPP) onde desenvolveram apenas observação. Contou também com estagiárias do Curso Profissional de Auxiliares de Ação Educativa do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) durante dois a três meses.

### **2.2.3 – Organização do tempo**

Relativamente à **gestão do tempo**, ao longo do dia as atividades desenrolam-se numa sequência que determina uma ‘rotina’. Tendo caráter/função educativa, é intencionalmente negociada e planeada pelo educador com as crianças para que elas saibam o que fazer nos vários momentos do seu dia e prever a sua sucessão. Como se pode verificar na tabela 1, as crianças são recebidas na Componente de Apoio à Família (CAF) pelas animadoras a partir das 7h45. Entram para a sala de atividades pelas 9h15 e aí permanecem até às 11h30. Nas duas horas de interrupção do almoço as crianças dos 3/4 anos de idade descansam e as crianças dos 4, 5 e 6 anos de idade realizam atividades livres no exterior e na sala polivalente. Por volta das 14h as crianças retomam as atividades na sua sala até às 16h. Existem ainda duas atividades que fazem parte da rotina semanal da instituição que são a natação, à segunda-feira das 9h30 às 11h e a expressão físico - motora às terças-feiras das 10h15 às 11h15.

Uma vez estabelecida e integrada a ‘rotina’ poderá tornar-se flexível, não deixando, no entanto, de ser uma estrutura consistente que permite uma sequência previsível e estável. Contudo, apesar de existirem alguns pontos de referência para toda a instituição apresentamos de seguida uma tabela da rotina da sala onde estamos a estagiar, uma vez que alguns fatores diferem das outras salas devido à idade das crianças e ao espaço da instituição.

A tabela 1 permite-nos observar mais pormenorizadamente as rotinas das crianças ao longo de cada dia da semana.

**Tabela 1- Rotina diária das crianças**

Rotina Diária					
Horas	Atividades	Forma de grupo	Contexto	Iniciativa	Local
7h45	Acolhimento	Grande Grupo	Livre	Animadoras da CAF	Sala Polivalente
9h15	Atividade livre	Grande Grupo	Livre	Crianças	Área dos jogos
9h50	Higiene	Grande Grupo	Orientada	Educadora e auxiliar	Casa de banho
10h00	Lanche	Grande Grupo	Orientada	Educadora e auxiliar	Sala de atividades
10h10	Acolhimento	Grande grupo	Orientada	Educadora	Sala de atividades
10h20	Atividades	Pequeno/grande grupo	Orientada	Educadora	Sala de atividades
11h20	Higiene	Grande Grupo	Orientada	Educadora e auxiliar	Casa de banho
11h30	Almoço	Grande grupo	Orientada	Animadoras da CAF	Refeitório
12h	Visualização de um filme/ descanso	Grande grupo	Orientada	Animadoras da CAF	Sala de informática/ vídeo
14h	Atividade livre	Grande grupo	Livre	Educadora	Cantinhos da sala
14h15	Atividades	Pequeno/ grande grupo	Orientada	Educadora	Sala de atividades
15h20	Higiene	Grande grupo	Orientada	Educadora e auxiliar	Casa de banho
15h30	Lanche	Grande Grupo	Orientada	Animadoras da CAF	Refeitório
16h	Atividade livre	Grande grupo	Livre	Animadoras da CAF	Sala Polivalente

**Fonte:** Informação cedida pela instituição acolhedora da PES I

#### 2.2.4 – Organização do espaço da instituição

Quanto ao **espaço da instituição**, no primeiro andar funciona a creche da Associação “O Castelo”. O Jardim de Infância de Alfarazes ocupa a totalidade do rés-do-chão e parte da cave do edifício. O **rés-do-chão** é constituído por espaço interior e exterior e está organizado da seguinte forma: *espaço interior*, hall de entrada, receção, casa de banho para deficientes, sala polivalente, gabinete e casa de banho das educadoras, salas de atividade (salas dos 3/4 anos, dos 4/5 anos e dos 5/6 anos de idade), sala de recursos e multimédia bem como cozinha e refeitório; *espaço exterior* – um espaço na frente da instituição com equipamento de diversão para as crianças, um espaço na parte superior pertencente à creche que pode ser utilizado pelas crianças do jardim-de-infância e ainda outro de acesso direto à sala dos 3 anos de idade. Na **parte da cave** encontra-se a sala de reuniões / salão polivalente utilizado para a atividade de Expressão

Físico-Motora e, ainda, duas arrecadações, uma para materiais de desgaste e pedagógico e outra para material e equipamento de limpeza.

A seguir se explicitam, de modo mais pormenorizado, os diferentes espaços.

## **Rés - do - chão**

### **Espaço interior**

A **Receção / Hall de entrada** é um espaço que funciona como local de receção das crianças e que serve também como local para afixar informações relevantes sobre a instituição e informações dirigidas aos pais. É ainda local de arrumação das mochilas das crianças em cabides individuais (figura 3).



**Figura 3** – Receção/ Hall de entrada

**Fonte:** Própria

A **Sala Polivalente** é o local onde as crianças se reúnem no início do dia e onde ocorrem as atividades que envolvem todo o jardim-de-infância (figura 4).



**Figura 4** – Sala polivalente

**Fonte:** Própria

A **Cozinha/ refeitório** dá resposta às exigências e necessidades da Componente de Apoio à Família. De referir que, o refeitório é demasiado pequeno para o número de crianças atualmente existentes na instituição (figura 5).



**Figura 5** – Cozinha/ Refeitório  
**Fonte:** Própria

A **Sala das Educadoras** é destinada ao pessoal docente, encontrando-se aí também o Arquivo Administrativo do Jardim de Infância (figura 6).



**Figura 6** – Sala das Educadoras  
**Fonte:** Própria

As **salas de atividades** são divisões que se destinam à realização de atividades várias, relacionadas com as práticas do Jardim de Infância e possuem material didático adaptado às diferentes idades das crianças. De referir que estas respeitam as normas previstas pelo Ministério da Educação relativamente às suas dimensões, com boa luminosidade e insonorização (figura 7).



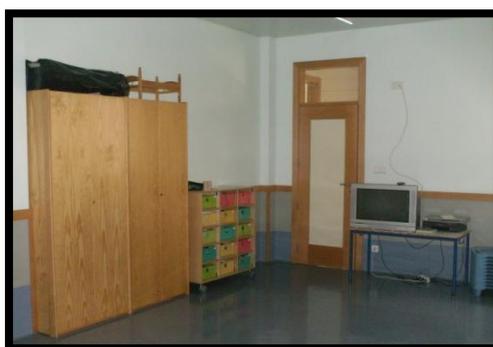
**Figura 7** – Salas de Atividades  
**Fonte:** Própria

As **casas de banho** existem dentro de cada uma das salas de atividades, a fim de facilitar o desempenho da atividade pedagógica, dado que pela sua localização e acesso, permitem uma adequada resposta às necessidades (figura 8).



**Figura 8** – Casa de Banho  
**Fonte:** Própria

A **Sala de informática/ vídeo** destina-se a atividades que envolvam a utilização de material de multimédia (televisão, leitor de DVD, entre outros), sendo também o local onde as crianças dos 3/4 anos de idade descansam depois de almoço (figura 9).



**Figura 9** – Sala de vídeo e informática  
**Fonte:** Própria

### **Espaço exterior**

O espaço exterior principal situa-se na parte da frente da instituição e é utilizado por todas as crianças do Jardim de Infância. É um espaço que se encontra delimitado por muros e que tem uma área em que o pavimento é em areia, sendo o restante pavimento em cimento. Possui, também, equipamento de diversão para as crianças - baloiços, escorregas, etc (figura 10).



**Figura 10** – Espaço Exterior principal  
**Fonte:** Própria

No espaço exterior secundário do Jardim de Infância há ainda uma área de acesso direto à sala dos 3 / 4 anos de idade onde existe alguma zona livre e outra onde há equipamento lúdico – escorregas, casinha, etc (figura 11).



**Figura 11** – Espaço exterior secundário (sala dos 3/4 anos)  
**Fonte:** Própria

### **Cave**

Na **parte da cave** encontra-se a sala de reuniões / atividades, sendo utilizado para a atividade de Expressão Físico-Motora e ainda duas arrecadações, uma para materiais de desgaste e pedagógico e outra para material e equipamento de limpeza (figura 12).



**Figura 12** – Salão Polivalente  
**Fonte:** Própria

### **2.3 – Caracterização da sala**

Dentro do Jardim-de-infância, o espaço mais privilegiado pelas crianças e o mais importante é a sala, pois é lá que tudo acontece, *a sala é, antes de mais nada, e sobretudo na*

*escola infantil, um ambiente de vida (...)* A sala de uma escola infantil não pode ser, nunca um espaço fechado em si mesmo (Zabalza, 1992:132), trata-se do local onde se concretizam as aprendizagens, o contacto entre crianças/crianças e entre crianças/educador, e onde se expõem as dificuldades, onde crescemos, enfim, onde ocorre o ato educativo. A sala é ainda o local onde as crianças aprendem e onde ensinam o educador, pois que o ser humano está em constante aprendizagem, não esquecendo que,

*para bem desempenhar o seu papel [ao professor se lhe exige] que seja genuíno, que tenha opiniões positivas a respeito de si próprio e dos outros, que seja empático, ele próprio também um aluno, capaz de criar bom clima, de ir ao encontro das necessidades dos outros de descarregar o excedente de energias, de libertar tensões, de ajudar os outros a aprender* (Tavares e Alarcão, 2005:140),

conduzindo o outro num processo de ensino-aprendizagem onde o saber se revela mutuo enriquecendo ambas as partes.

A sala onde tivemos oportunidade de estagiar é constituída por diversos **espaços**, sendo estes descritos, seguidamente, de forma pormenorizada (figura 13).



**Figura 13** – Sala de atividades dos 3/4 anos  
**Fonte:** Própria

**O Tapete** é um espaço constituído por diversas almofadas, o comboio das presenças e o quadro do tempo (que se encontra relativamente perto). É o local onde geralmente as crianças cantam os bons dias, marcam as presenças e o quadro do tempo e, também onde ocorre o diálogo acerca de diversos assuntos partindo deste para inúmeras atividades. Neste espaço podem estar todas as crianças em simultâneo (figura 14).



**Figura 14** – Tapete (almofadas e comboio das presenças) e Quadro do Tempo  
**Fonte:** Própria

**Nota:** Neste espaço podem estar todas as crianças ao mesmo tempo.

**O Cantinho da leitura** é composto por uma estante com diversos livros, ordenados de forma a estarem sempre arrumados. Contém, também, diversas almofadas (figura 15).



**Figura 15** – Cantinho da leitura  
**Fonte:** Própria

**Nota:** Neste espaço apenas podem estar quatro crianças em simultâneo.

**O Cantinho da informática** é uma área onde existe um computador com jogos interativos, colunas e uma impressora (figura 16).



**Figura 16** – Cantinho da Informática  
**Fonte:** Própria

**Nota:** Neste espaço apenas podem estar duas crianças em simultâneo.

**O Cantinho da casinha/ trapalhadas** é a área onde se pode encontrar um armário que contém loiça, um fogão, uma mesa redonda com um cesto decorativo, e que à sua volta possui quatro cadeiras. Possui ainda uma cadeira de bebê, uma tábua de passar a ferro e um ferro, além de uma cama com um boneco, um guarda-vestidos e um espelho (figura 17).



**Figura 17** – Casinha  
**Fonte:** Própria

**Nota:** Neste espaço apenas podem estar quatro crianças em simultâneo.

**No Cantinho da expressão plástica** existe um armário onde se guarda todo o material necessário num jardim-de-infância à realização de pinturas, desenhos, cortes e recortes (figura 18).



**Figura 18** – Cantinho das Expressões  
**Fonte:** Própria

**Nota:** Neste espaço podem estar todas as crianças em simultâneo.

**O Cantinho dos jogos** é o local onde as crianças procedem à arrumação dos jogos didáticos. É constituído por um armário, onde estão os jogos devidamente organizados para que as crianças saibam arrumá-los no local correto, existe ainda um armário com gavetas que contém material de construções (figura 19).



**Figura 19** – Cantinho dos Jogos  
**Fonte:** Própria

**Nota:** Neste espaço podem estar todas as crianças em simultâneo.

O **Cantinho das construções** é constituído por um tapete com um percurso delimitado, uma estante de ferramentas, diversas caixas com animais e materiais de construção, e também dois carros (figura 20).



**Figura 20** – Cantinho das construções  
**Fonte:** Própria

**Nota:** Neste espaço apenas podem estar cinco crianças em simultâneo.

A **Área de trabalho** é constituída por diversas mesas onde as crianças se sentam cada uma no seu lugar, quando realizam atividades de trabalho dirigido pela Educadora (figura 21).



**Figura 21** – Área de trabalho  
**Fonte:** Própria

**Nota:** Neste espaço podem estar todas as crianças em simultâneo.

### **3 – Caraterização do Meio Escolar – 1º Ciclo do Ensino Básico**

Nos subpontos que se seguem, efetuamos a caraterização do meio escolar acima mencionado, da instituição e mais especificamente a sala onde decorreu o estágio da Prática de Ensino Supervisionada II.

#### **3.1 – O Meio envolvente à Escola Básica de Santa Zita**

Em tempos, o meio que hoje abrange a Escola Básica de Santa Zita<sup>3</sup> foi um dos primeiros bairros “novos” da cidade da Guarda. Tendo-se desenvolvido em volta do então bairro de S. João também designado de Bairro dos Polícias, onde os acessos fáceis de que hoje dispomos não passavam, outrora, de velhos carreiros.

Este era um bairro em que todos se conheciam e eram amigos. Realizavam diversas festas onde todos participavam com entusiasmo, sendo momentos de partilha e extrema amizade, cantavam-se as janeiras, faziam-se piqueniques e fazia-se a fogueira de S. João. À volta do bairro havia, também, quintais, giestais, barreiras (denominados barrocos). Por volta de 1956, iniciava-se a construção da Casa da Obra de Santa Zita, situada na rua Pedro Álvares Cabral. Estabelece-se, então, um bom relacionamento com a comunidade, uma vez que os alunos do bairro participavam nas festas da Instituição.

A escola fica situada perto do centro da cidade, apresentando-se como uma zona maioritariamente residencial e com prestações de serviços a nível comercial. Está localizada numa zona calma da cidade, onde é possível andar calmamente pelos passeios, devido ao trânsito só ser intenso na hora da entrada e saída dos alunos da escola. A maior parte dos alunos é oriundo de diversos bairros da cidade, assim como de algumas aldeias e quintas próximas, pelo que o meio envolvente à escola de Santa Zita é bastante agradável e acolhedor, uma vez que em termos de regionalização *o planeamento e reorganização de rede escolar, assim como a construção e manutenção dos edifícios escolares e seu equipamento, [assentaram] numa política de regionalização efetiva, com definição das competências dos intervenientes, que, para o efeito, devem contar com os recursos necessários* (LBSE nº46/86 de 14 de Outubro) a um bom enquadramento sociogeográfico e cultural das instituições com vista ao crescimento das populações.

---

<sup>3</sup>A informação relativa à Instituição foi cedida pela mesma.

### 3.2 – Caracterização da Instituição

A Escola Básica de Santa Zita situa-se na Rua Pedro Álvares Cabral, na cidade da Guarda, sendo um edifício do tipo de Planos Centenários (figura 22).



**Figura 22** – Fachada principal da Escola Básica de Santa Zita  
**Fonte:** <http://www.eb23-sta-clara>, 26 de junho de 2012 às 16:40h

Inicialmente era chamada de *Escola de Nossa Senhora de Fátima*, possuindo, inclusivé, uma imagem religiosa, que ainda hoje permanece no edifício. Mais tarde passou a ser chamada de *Escola de Santa Zita* por se encontrar junto à casa da Obra de Santa Zita (Obra de Solidariedade Social). Esta escola encontra-se em funcionamento desde o ano letivo 1971/72.

#### 3.2.1 – Organização do ambiente educativo

A Escola Básica de Santa Zita<sup>4</sup> é uma instituição da rede pública do Ministério da Educação e faz parte do Agrupamento de Escolas da Área Urbana da Guarda. Esta escola tem capacidade para 200 alunos, funcionando atualmente com sete salas, desde o 1º ano ao 4º ano de escolaridade. A instituição encontra-se encerrada no período de férias, mas para dar resposta às necessidades da família, os alunos têm oportunidade de continuar a frequentar o Atividades de Tempos Livres (ATL) de Santa Zita, que está situado ao lado da escola.

#### 3.2.2 – Organização da equipa

No que se refere aos **recursos humanos** o quadro da instituição é composto por oito professores titulares de turma, quatro professores da equipa de ensino especial, um professor do apoio educativo, professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e oito auxiliares de ação educativa. A equipa que exerce funções durante o tempo letivo na sala é formada por um professor titular e, quando necessário, por professores de apoio educativo. Existe ainda uma sala independente, onde funciona um apoio especializado dado por um professor da equipa de ensino especial. Esta contou ainda, no primeiro semestre do ano letivo

<sup>4</sup> Informação cedida pela instituição acolhedora da PES II

2011/2012, com estagiárias da ESECD dos mestrados: Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico e do Mestrado em 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, durante três dias por semana.

### 3.2.3 – Organização do tempo

Quanto à **gestão do tempo**, ao longo da semana, as atividades desenrolam-se numa sequência definida no início do ano letivo pelo agrupamento, comportando as diversas áreas curriculares.

**Tabela 2-** Carga horária semanal

<b>Área Curricular</b>	<b>Nº de horas</b>
<b>L. Portuguesa</b>	6h30m
<b>Matemática</b>	6h
<b>Estudo do Meio</b>	5h
<b>Área das Expressões</b>	5h
<b>Apoio ao Estudo</b>	2h

**Fonte:** Informação cedida pela professora cooperante

As áreas curriculares possuem cargas letivas diversas sendo que a Língua Portuguesa possui 6h30m de carga letiva por semana, seguida de Matemática com 6h e do Estudo do Meio, de Expressões com 3h respetivamente. Por fim, destinam-se 2h por semana a Apoio ao Estudo, para alunos sinalizados pela docente responsável.

Quanto ao funcionamento da instituição, os alunos são recebidos pelas auxiliares de ação educativa a partir das 8h30. Entram para a sala de aula das 9h até às 12h (o intervalo da manhã decorre das 10h30m às 10h50m). Nas duas horas de almoço, a maioria dos alunos vai para o ATL de Santa Zita, os restantes vão para casa. Às 14h os alunos retomam as aulas até as 16h (o intervalo da tarde decorre das 15h às 15h10m). Existem ainda atividades extracurriculares distribuídas pelos dias da semana e que funcionam depois das 16h. À terça-feira, e como já referimos anteriormente, os alunos assinalados pela docente têm apoio ao estudo.

**Tabela 3-** Horário Semanal da turma B32

Tempos	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9h – 9h45	L. Portuguesa	Matemática	L. Portuguesa	Matemática	L. Portuguesa
9h45 – 10h30	L. Portuguesa	Matemática	L. Portuguesa	Matemática	L. Portuguesa
11h – 12h	Matemática	L. Portuguesa	Matemática	L. Portuguesa	Matemática
14h – 15h	E. Meio	E. Meio	E. Meio	E. Meio	E. Meio
15h – 16h	Expressões Artísticas (Musical)	Expressões Artísticas (Plástica)	Expressão Físico - Motora	Expressões Artísticas (Dramática)	Expressões Artísticas (Plástica)
16h10 – 16h55	-----	AE	_____	_____	_____
17h05 – 17h50	-----	AE	_____	_____	_____

Fonte: Informação cedida pela professora cooperante

### 3.2.4 – Organização do espaço da instituição

O edifício escolar é centenário e possui três pisos:

**Rés-do-chão:** constituído por espaço interior e exterior e está organizado da seguinte forma: **espaço interior** – hall de entrada, casa de banho (meninos), salão polivalente, biblioteca “Virgílio Afonso” e unidade de multideficiência; **espaço exterior** – espaço na frente da instituição com equipamento de diversão para os alunos, bem como um vasto espaço do qual os alunos podem usufruir livremente.

**1º piso:** formado por uma casa de banho de adultos, quatro salas de aula, uma sala de professores, sala de apoio educativo e gabinete da coordenadora.

**2º piso:** possui quatro salas de aula, uma sala de professores, sala de fotocópias/telefone, casa de banho para adultos e casa de banho (meninas).

No espaço exterior, a segurança da escola é feita através de gradeamentos. Sendo esta área grande e, na sua maioria, térrea, contém um campo de futebol, um espaço para a prática de basquetebol, uma caixa de areia, espaço para jogos tradicionais e dois espaços lúdicos.

De notar que a escola não tem cantina, sala de estudo, e sala de informática. No entanto, na biblioteca, existe um espaço multimédia.

#### **Rés-do-chão**

##### **Espaço interior**

O **Hall de entrada** é um espaço que funciona como local de receção dos alunos. Este espaço serve também como local para afixar informações relevantes sobre a instituição e informações dirigidas aos pais e aos alunos (figura 23).



**Figura 23** – Hall de entrada da Escola Básica de Santa Zita  
**Fonte:** Própria

**O Salão Polivalente** é o espaço onde os alunos desenvolvem as atividades de Expressão Físico-Motora e onde decorrem as diversas comemorações de épocas festivas ao longo do ano (figura 24).



**Figura 24** – Salão Polivalente  
**Fonte:** Própria

A **Biblioteca Virgílio Afonso** possui ótimas condições e encontrando-se organizada por diversos espaços, espaços destinados à leitura, o espaço destinado a publicações periódicas e que são exemplo (revistas, jornais...), a alguns jogos didáticos e um espaço reservado aos audiovisuais. Na biblioteca desenvolvem-se as mais variadas atividades, como, leitura, requisição, consulta e entrega de livros, visionamento de vídeos, atividades relacionadas com as TIC, jogos educativos e atividades de expressão dramática. Os livros que se encontram à disposição nesta biblioteca, são, na sua maioria, livros infanto-juvenis, podendo também encontrar-se livros de história, enciclopédias, dicionários e livros temáticos. A biblioteca está, também, muito bem equipada a nível informático, pois contém dez computadores, duas televisões, dois vídeos e uma aparelhagem. Este espaço equivale a uma sala de informática, visto que aqui os alunos dispõem de todo o material necessário para elaboração de trabalhos, podendo utilizar, sempre que preciso, a Internet (figura 25).



**Figura 25** – Biblioteca Virgílio Afonso  
**Fonte:** Própria

### **Espaço exterior**

A escola do 1º ciclo do Ensino Básico de Santa Zita está muito bem equipada, possuindo diversos espaços que permitem às crianças um desenvolvimento integrado aos mais variados níveis. Na parte da frente da escola existe um espaço utilizado por todos os alunos, e que está delimitado por gradeamentos. O espaço tem uma grande área térrea e um espaço lúdico (figura 26).



**Figura 26** – Espaço lúdico  
**Fonte:** Própria

### **3.3 – Caracterização da Sala**

A sala de aula é um espaço de vivência, de convivência e de relações pedagógicas, é um lugar constituído pela diversidade e heterogeneidade de ideias, valores e crenças. É um espaço de formação humana, onde a experiência pedagógica, o ensinar e o aprender é desenvolvido simultaneamente no aluno nas suas capacidades cognitivas, afetivas e sociais.

A sala de aula onde se realizou a PES II localiza-se no piso 2 da escola, sendo a sala número 7. É uma sala bem dimensionada e organizada, sendo o espaço adequado ao número de alunos existentes nesta turma (17 alunos). É uma sala bastante iluminada com luz natural, uma vez que possui três janelas, possui diversos equipamentos e materiais, nomeadamente, material didático, material informático, manuais escolares, livros, entre outros (figura 27).



**Figura 27** – Sala de aula dos alunos do 1º ano da turma B32  
**Fonte:** Própria

Quanto à organização, as mesas dos alunos encontram-se distribuídas por quatro filas, todas direcionadas para o quadro. A mesa da docente encontra-se junto ao quadro. Os alunos estão na sua maioria, sentados individualmente, sendo que a sua disposição é móvel, dependendo do seu comportamento. Nos placares existentes na sala de aula encontram-se afixados alguns cartazes informativos relacionados com os conteúdos dados nas diversas áreas disciplinares e ainda, trabalhos de todos os alunos, aumentando assim a sua autoconfiança, a vontade de aperfeiçoar e o orgulho por verem os seus trabalhos expostos.

O aquecimento da sala é efetuado através de aquecedores. Funcionando através de caldeira, proporcionam, nos dias mais frios, um ambiente quente e acolhedor, favorável ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos, pois tal como refere Ramiro Marques (1993:31),

*um ambiente de aprendizagem (...) é um qualquer conjunto de recursos humanos e materiais que promova a aprendizagem. Um ambiente de aprendizagem que promova o crescimento em direção a um maior potencial do indivíduo ou do grupo pode ser chamado um ambiente Educativo.*

A sala dispõe, ainda, de armários que permitem a arrumação adequada de todos os materiais. Esta organização permite desenvolver nos alunos a independência, a autonomia, possibilitando a aquisição do conceito de tempo e de espaço para uma aprendizagem significativa e eficaz.

#### **4 – Caracterização Socioeconómica e Psicopedagógica do grupo/ turma**

É relevante conhecermos as crianças que temos à nossa frente, quer no Pré-escolar, quer no 1º CEB, para que o sucesso educativo seja alcançado. Assim, no ato educativo, o conhecimento das características individuais das crianças para definirmos os nossos objetivos e estratégias é essencial, pois a escola tem de se adaptar às crianças que tem e criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todas elas. Nas diversas aprendizagens efetuadas as

crianças, são membros ativos, na construção da sua própria aprendizagem adaptando-a ao seu nível de desenvolvimento e às suas capacidades. Uma vez que

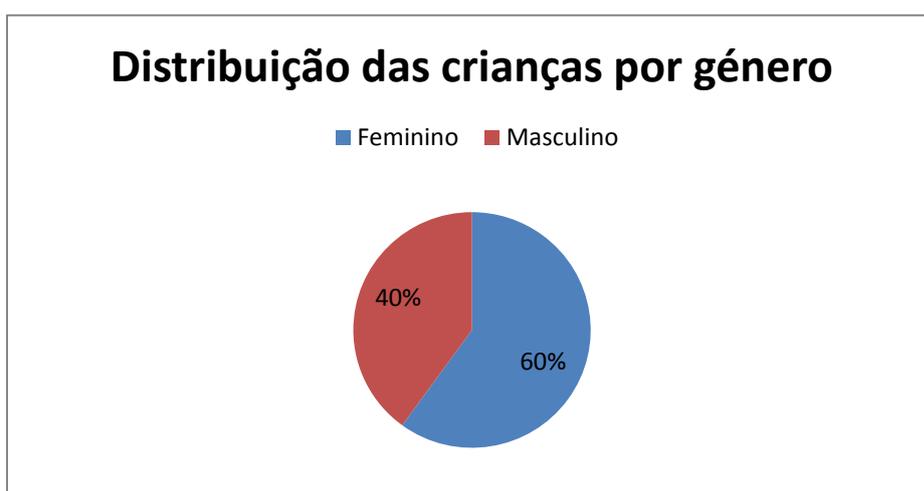
*a criança é um participante ativo na construção da sua própria inteligência, edificando constantemente a sua realidade, em vez de se limitar, apenas a captar informações. A criança é um ser essencialmente ativo e uma educação que não tenha em conta este facto, não pode evitar um fracasso mais ou menos completo. Neste sentido, também o educando não é um ser passivo, puro recetor de estímulos exteriores, mas um agente ativo, capaz de criar o seu próprio mundo e de se encontrar em evolução contínua como resultado de experiência que vai adquirindo* (Tavares e Alarcão, 2005:15) no contato que efetua consigo e com os outros.

#### 4.1 – Caraterização do grupo de Pré-Escolar

O grupo de crianças do jardim-de-infância de Alfarazes onde foi realizado o estágio comporta crianças na faixa etária dos 3/4 anos. É um grupo constituído por quinze crianças: nove do sexo feminino e seis do sexo masculino. Este grupo, homogéneo, não possui nenhuma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Os dados constantes nos gráficos que apresentamos em seguida foram elaborados com base nas fichas biográficas de cada aluno (preenchidas pelos Encarregados de Educação), bem como em dados recolhidos em inquéritos distribuídos no início do ano letivo. Efetuamos ainda, a análise dos dados individuais referentes a cada aluno, presentes nos seus Processos Individuais.

- O gráfico 1 refere-se ao número de alunos distribuídos por sexo.



**Gráfico 1** – Distribuição das crianças por género  
**Fonte:** Documentos cedidos pela educadora cooperante

Pela análise do gráfico acima verificamos que a maioria das crianças é do sexo feminino.

- O gráfico 2 concerne o número de irmãos que cada criança possui.

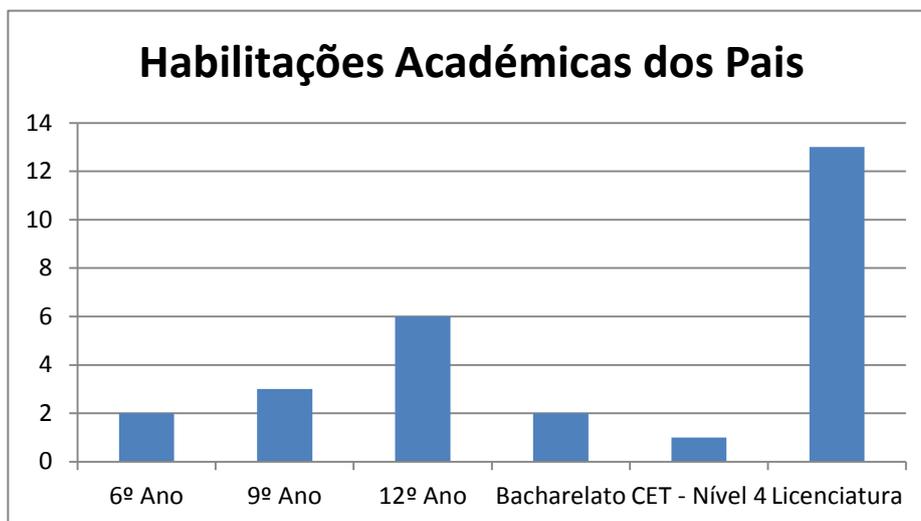


**Gráfico 2** – Número de irmãos

**Fonte:** Documentos cedidos pela educadora cooperante

No gráfico acima podemos aferir que a maioria das crianças são filhos únicos.

- O gráfico 3 mostra as habilitações académicas dos pais.



**Gráfico 3** – Habilitações Académicas dos Pais

**Fonte:** Documentos cedidos pela educadora cooperante

O gráfico acima permite-nos dizer que quanto às habilitações académicas a maioria dos pais são licenciados; os restantes distribuídos pelos diversos níveis de ensino representados.

O gráfico 4 apresenta a profissão dos pais.



**Gráfico 4** – Profissão dos Pais

**Fonte:** Documentos cedidos pela educadora cooperante

No gráfico acima verificamos que a maior parte dos alunos pertence a um meio sócio – económico médio alto. Em termos profissionais podemos referir que os pais trabalham em setores muito variados, existindo uma maioria pertencente ao setor terciário (professor, engenheiro e bancário).

#### **4.1.1 – Caracterização do grupo da sala dos 3/4 anos do Jardim de Infância de Alfarazes**

Para caracterizar o grupo baseámo-nos nas áreas descritas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, uma vez que para esse efeito se têm em conta essas áreas para se analisar o desenvolvimento socio-efetivo, motor e cognitivo da criança contribuindo para o seu desenvolvimento global Ministério da Educação – OCEPE (2007).

##### **Área da Formação Pessoal e Social**

Quase todas as crianças têm noção dos valores implícitos a esta área, na medida em que conseguem de forma civilizada conviver com outras crianças, tendo plena consciência do respeito e dos diversos comportamentos que se devem ter nas mais diversas situações. De referir, ainda, que apenas as crianças “B” e “J” têm uma certa dificuldade em conviver com as restantes, uma vez que tendem a agredi-las em diversas situações quer em atividades livres ou orientadas. Por este motivo se nota por parte do grupo, em geral, alguma cautela em relação a essas duas crianças pois tendem a destabilizar o grupo nas mais diversas situações. No geral, as opiniões e ideias das crianças são ouvidas, respeitadas e aceites por todos.

## **Responsabilidade**

Todas as crianças do grupo são capazes de assumir responsabilidades, como é o caso do chefe do dia, e fazem-no de uma forma muito positiva. Compreendem a organização do espaço e do tempo, na medida em que conseguem, por um lado, identificar as áreas (cantinhos) distribuídas pela sala e quando as utilizam têm a perfeita noção do número de crianças que podem brincar em cada uma delas, assim como conseguem, no final, arrumar o material no local correto.

## **Autonomia**

O grupo apresenta um razoável grau de autonomia, nomeadamente no que respeita as idas à casa de banho e mobilidade dentro da sala. Todas as crianças, de um modo geral, lavam as mãos sem necessitar da ajuda de um adulto.

No entanto, e relativamente a outras situações, tais que vestir o bibe, as crianças ainda não são muito autónomas uma vez que recorrem sempre a um adulto para as ajudar.

## **Área da Expressão Físico-Motora (Motricidade)**

Quanto à motricidade, de um modo geral, todas as crianças já adquiriram as competências da motricidade grossa, ou seja, todas as crianças conseguem saltar, correr, andar e movimentar-se sem a ajuda de um adulto. Apenas de destacar pela negativa a criança “J” que ainda apresenta algumas dificuldades em saltar, correr e pular quando realiza atividade física nas atividades de Expressão Físico Motora. Relativamente à motricidade fina, algumas das crianças ainda não adquiriram todas as competências necessárias, o que é mais visível ao nível das atividades do recorte e da pintura. Relativamente à escrita do nome, apenas algumas crianças o conseguem fazer observando-se alguma dificuldade nas restantes crianças.

## **Área da Expressão e Comunicação (Domínio da Expressão Oral)**

Ao nível da linguagem quase todas as crianças articulam bem as palavras. Apenas de referir o caso das crianças “I” e “D” que ainda apresentam bastantes dificuldades nesta área. Quanto à criança “I”, apesar de apresentar dificuldades, expressa-se muito bem recorrendo a expressões faciais e gestos para se fazer compreender.

## **Área da Expressão e Comunicação (Domínio da Matemática)**

Na área da matemática quase todas as crianças conhecem os números até 5 e reconhecem-nos nas mais diversas atividades e jogos que realizam ao longo do dia. De destacar algumas crianças que contam e conhecem os números até 20, sabendo-os representar se lhes for solicitado. É o caso das crianças - “A. R”, “E” e “M”.

## **Área do Conhecimento do Mundo**

Quase todas as crianças têm uma pequena noção sobre o “mundo” que as rodeia. De um modo geral são curiosas e questionam o adulto sobre diversas situações que surgem não só no meio escolar mas também no seu meio familiar. Esse conhecimento por parte da criança é mais notável em situações de contagem de histórias e introdução de novas temáticas. Neste caso, costumam buscar situações da sua vida que adaptam à situação que se está a abordar.

## **Área da Expressão e Comunicação (Domínio da Expressão Plástica)**

Na área da Expressão Plástica quase todas as crianças apresentam dificuldades em se expressar neste domínio. De referir que, à solicitação de um desenho como registo de uma atividade efetuada de um modo geral, quase todas as crianças apresentam dificuldades em representar a figura humana; este tipo de atividades é sempre orientada por um adulto. De destacar as crianças “A.R”, “E”, “M” e “M”, que se encontram num nível mais desenvolvido nesta área uma vez que conseguem realizar trabalhos bastante originais. De referir ainda que se lhes é pedida alguma representação específica, conseguem, de um modo geral, ser facilmente identificável pelo desenho.

Quanto ao grupo, podemos inferir que apesar da homogeneidade, e de incluir crianças oriundas de meios socioculturais e económicos diversificados, o grupo é recetivo apresentando comportamentos que se revelam desafiadores para as atividades a realizar ao longo do ano letivo.

### **4.2 – Caracterização do grupo de 1º Ciclo**

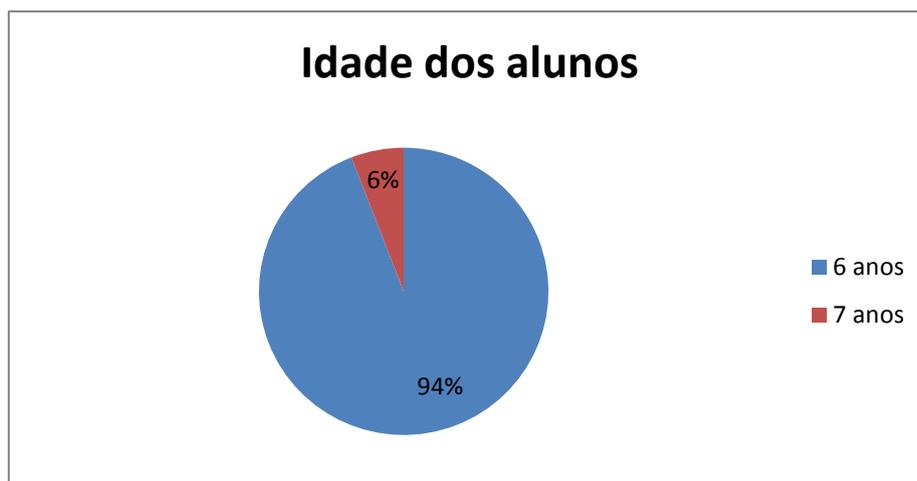
A Turma B32 é constituída por 17 alunos, com uma média de idade entre os cinco e sete anos. No geral, os alunos pertencem a um meio familiar de nível sócio - económico médio, sendo que os Pais/Encarregados de Educação trabalham em sectores variados.

Todos os alunos da turma frequentaram a educação pré-escolar, à exceção de um aluno de etnia cigana. A maioria dos alunos almoça na instituição particular Santa Zita que se situa ao lado da escola. Os alunos frequentam, também, as Atividades de Tempos Livres (ATL) da instituição particular (onde almoçam), fora do período escolar diário e durante as interrupções letivas, onde se desenvolvem atividades de animação e socialização com as crianças. Este programa, através de acordo estabelecido com os Encarregados de Educação e a direção da instituição, presta igualmente apoio à escola e aos alunos, quando um professor das AEC (Atividades de Enriquecimento Curricular) falta.

Da análise das fichas biográficas dos alunos, obtivemos uma série de dados que iremos tratar com vista a uma caracterização pormenorizada do grupo. Esta caracterização incide fundamentalmente em três aspetos significativos que podem interferir na melhoria das situações

de aprendizagem: género, número de irmãos, enquadramento sócio - económico dos pais, entre outros fatores que permitirão uma melhor intervenção no processo de ensino e aprendizagem. Os dados constantes nos gráficos que apresentamos em seguida foram elaborados com base nas fichas biográficas de cada aluno (preenchidas pelos Encarregados de Educação), bem como em dados recolhidos em inquéritos distribuídos no início do ano letivo. Efetuamos ainda, a análise dos dados individuais referentes a cada aluno, presentes nos seus Processos Individuais.

- O gráfico 5 concerne a idade dos alunos.



**Gráfico 5** – Idade dos alunos

**Fonte:** Informação cedida pela professora cooperante

Pela análise do gráfico acima relativamente à idade dos alunos podemos verificar que, na sua maioria têm 6 anos, à exceção de 1 aluno que já possui 7 anos.

- O gráfico 6 apresenta a distribuição dos alunos por sexo.

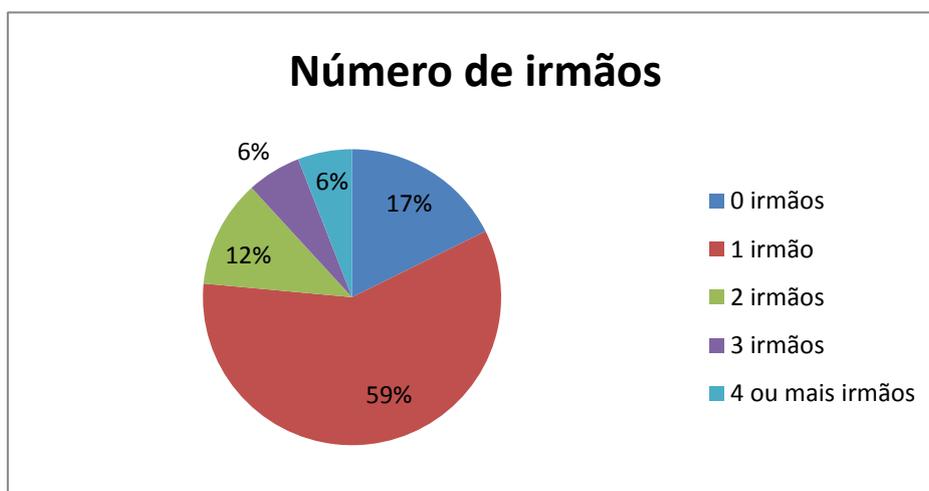


**Gráfico 6** – Distribuição dos alunos por género

**Fonte:** Informação cedida pela professora cooperante

No gráfico acima apresentado podemos verificar que existem mais alunos do sexo feminino do que do sexo masculino.

- O gráfico 7 respeita ao número de irmãos que cada aluno tem, para melhor o caracterizarmos psico-socio-familiarmente.



**Gráfico 7** – Número de irmãos

**Fonte:** Informação cedida pela professora cooperante

Após a análise do gráfico, podemos inferir que a maioria dos alunos tem um irmão, havendo apenas dois casos de famílias numerosas.

- O gráfico 8 apresenta os recursos que cada aluno possui em casa.

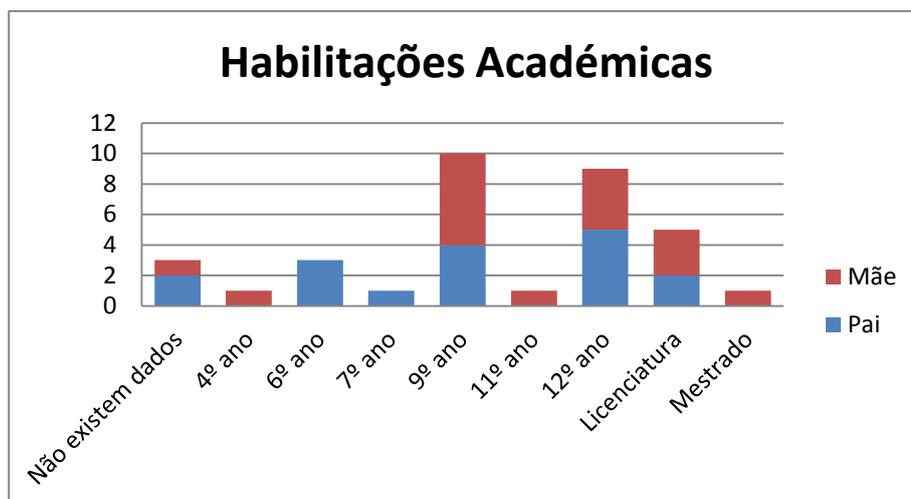


**Gráfico 8** – Existência de recursos pedagógicos em casa

**Fonte:** Informação cedida pela professora cooperante

Da observação dos dados, inferimos que a maioria dos alunos possui em casa computador, internet e jogos didáticos, sendo que apenas uma minoria possui dicionário, gramática e enciclopédia.

- O gráfico 9 apresenta as habilitações académicas dos pais com vista a uma análise e caracterização da turma mais pormenorizada.



**Gráfico 9** – Habilitações Académicas

**Fonte:** Informação cedida pela professora cooperante

Como se pode verificar no gráfico anterior as habilitações literárias dos pais são muito díspares, sendo que a maior parte tem o 9º e 12º ano de escolaridade.

- O gráfico 10 concerne a profissão dos pais.



**Gráfico 10** – Profissão dos pais

**Fonte:** Informação cedida pela professora cooperante

Da análise dos dados, podemos inferir que os pais desempenham inúmeras profissões no setor secundário, sendo que, por razões diversas, não nos foi possível obter informações detalhadas de todos eles.

- O gráfico 11 apresenta a profissão das mães.



**Gráfico 11** – Profissão das mães

**Fonte:** Informação cedida pela professora cooperante

Dos dados apresentados, podemos inferir que predomina a maioria de mães desempregadas, seguindo-se as ajudantes de cozinha. As restantes mães inserem-se em profissões muito díspares.

Da análise dos dados anteriores verifica-se que a maior parte dos alunos pertence a um meio sócio - económico baixo. Apenas um aluno não realizou o preenchimento da ficha bibliográfica.

#### **4.2.1 – Caracterização do grupo do 1º ano da Turma B32 da Escola Básica de Santa Zita**

Para caracterizar a turma baseámo-nos nas áreas descritas na Organização Curricular e Programas – 1º Ciclo.

**Área da Formação Pessoal e Social** (embora facultativa, é contudo transversal a todas as outras).

Quase todos os alunos têm noção dos valores implícitos a esta área, na medida em que conseguem de forma civilizada conviver com os colegas, tendo plena consciência do respeito e dos diversos comportamentos que se devem ter nas mais diversas situações. De referir, ainda, que apenas um aluno tem, por vezes, certas dificuldades em conviver com os restantes colegas, uma vez que tende a ter comportamentos agressivos. As opiniões e ideias dos alunos são ouvidas, respeitadas e aceites por todos.

## **Responsabilidade**

De um modo geral, os alunos da turma são capazes de assumir responsabilidades, como é o caso por exemplo da tarefa de alimentar o animal de estimação da sala (peixe), e fazem-no de uma forma muito positiva. Compreendem a organização do espaço e do tempo, na medida em que conseguem, por um lado, identificar o espaço que lhes é atribuído para determinada tarefa (por exemplo, quando têm que desenvolver um trabalho em grupo ou a pares, organizam sempre de forma correta o material de que necessitam e o espaço que têm para ambos desenvolverem o trabalho proposto). Possuem também a noção de que o tempo é limitado mas se o souberem aproveitar, este é bastante produtivo. Neste sentido, mostram um grande sentido de responsabilidade, pois querem e demonstram bastante vontade em aprender cada vez mais.

## **Autonomia**

A turma apresenta um razoável grau de autonomia nomeadamente na resolução dos exercícios propostos, principalmente na área de matemática. Contudo, há alguns alunos que necessitam de orientação para determinadas tarefas, sendo que um aluno é completamente dependente de uma orientação personalizada.

## **Área: Língua Portuguesa (comunicação oral)**

Apenas no que concerne à comunicação oral, uma vez que se trata de alunos do 1º ano de escolaridade, quase todos os alunos articulam bem as palavras. Apenas o caso de um aluno que apresenta bastantes dificuldades nesta área. Em contrapartida, existe um aluno que se destaca pois tem grande facilidade em se expressar recorrendo a expressões faciais e gestos para se fazer compreender, bem como a uma linguagem cuidada para a idade.

## **Área: Matemática**

Ao nível da matemática, na sua maioria, os alunos têm facilidade em compreender e resolver os exercícios, demonstrando bastante entusiasmo e motivação para a aprendizagem desta área.

## **Área: Estudo do Meio**

Quase todos os alunos têm uma noção sobre o mundo que os rodeia. De um modo geral, os alunos são curiosos e, quando se abordam conteúdos desta área, questionam sobre as mais diversas situações que surgem não só no meio escolar mas também em relação ao seu meio familiar. Este conhecimento, mais notável no estudo do meio, é também bastante significativo em situações de contagem e recontagem de histórias, onde os alunos vão buscar situações da sua vida quotidiana e a adaptam à situação que se está a abordar.

### **Área: Expressão e Educação Físico – motora (motricidade)**

Pode dizer-se quanto à motricidade de um modo geral todos os alunos já adquiriram as competências da motricidade grossa, ou seja, todos conseguem saltar, correr, andar e movimentar-se. Contudo, quando se trata de exercícios orientados, por exemplo correr e passar uma bola, os alunos ainda tem algumas dificuldades em coordenar dois movimentos e seguir orientações.

Relativamente à motricidade fina, grande parte dos alunos já adquiriram as competências necessárias. Sendo que ainda se notam algumas lacunas ao nível do recorte e da pintura.

Relativamente à escrita, no geral, os alunos já adquiriram as competências básicas para boa iniciação à escrita, pois na sua maioria conseguem ‘agarrar’ num lápis e escrever de modo bastante autónomo e natural.

### **Área: Expressão e Educação Plástica**

Neste domínio ainda há alguns alunos que têm dificuldades em se expressar corretamente através desta área. De referir que se lhes for pedido que realizem um desenho como registo de uma atividade, de um modo geral quase todos os alunos apresentam dificuldades em gerir o espaço da folha, bem como pintar o desenho dentro dos limites. No entanto, nota-se que os alunos têm vindo a progredir e a evoluir nesta área. Contudo, alguns dos alunos encontram-se num nível mais desenvolvido nesta área uma vez que conseguem realizar trabalhos bastante originais.

A finalizar esta análise e considerando a turma no seu todo, podemos inferir que apesar da heterogeneidade e de incluir alunos oriundos de meios socioculturais e económicos diversificados, o grupo é recetivo, apresentando comportamentos que se revelam desafiadores para as atividades a realizar ao longo do ano letivo.

# **2º Capítulo**

## 1 – Descrição da Prática de Ensino Supervisionada

Nos pontos que se seguem, realizamos uma breve abordagem ao contexto legal e ao contexto institucional da PES, seguindo-se uma breve reflexão às experiências vivenciadas na PES do pré-escolar e na PES do 1º CEB.

### 1.1 – Contexto Legal

Antes de realizar uma avaliação reflexiva sobre a PES no Pré-Escolar e no 1º CEB, achámos importante referir, ainda que de uma forma muito sintetizada, o Decreto-Lei 43/2007 que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Com este novo enquadramento legal, a habilitação para a docência passa a ser exclusivamente a habilitação profissional.

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º CEB, encontra-se inserido no designado Processo de Bolonha e na possibilidade de uma profissionalização generalista, com perfil misto, que nos prepara para a docência nos dois níveis de ensino referidos anteriormente. A utilização destas competências permitirá a transversalidade ao nível da aplicação dos conhecimentos científicos, didáticos e metodológicos, na diferenciação de estratégias pedagógicas, e na avaliação formativa em ambos os níveis de escolaridade. O profissional habilitado aos dois níveis de ensino, desenvolve capacidades para compreender os diferentes níveis de desenvolvimento das crianças ao longo dos anos, conseguindo assim adequar melhor o desenvolvimento de competências às necessidades e interesses de cada faixa etária uma vez que

*a componente de formação educacional geral abrange os conhecimentos, capacidades, atitudes e competências no domínio da educação relevantes para o desempenho de todos os docentes na sala de aula, no jardim-de-infância ou na escola, na relação com a comunidade e na análise e participação no desenvolvimento de políticas de educação e de metodologias de ensino (Decreto-lei nº 43/2007).*

É exigido que este professor generalista construa um *momento privilegiado e insubstituível, de aprendizagens da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade (Decreto-lei nº 43/2007).*

Com a realização da PES tivemos a oportunidade de transmitir essas aprendizagens através de experiências vividas com as crianças com quem convivemos, tendo-se estas revelado bastante gratificantes para ambas as partes. Pretendemos, desta forma, nos pontos seguintes partilhar essas experiências vividas nos dois ciclos de ensino: o pré-escolar e o 1ºCEB, em momentos distintos.

## 1.2 – Descrição da PES

A PES constitui uma fase importante de evolução em contexto académico uma vez que representa um momento essencial no nosso futuro docente, e nos permite uma especialização profissional e de aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. A sua realização é fundamental uma vez que se realiza num contexto profissional semelhante àquele que esperamos alcançar enquanto futuros professores. No seu decorrer somos estimulados a desenvolver e aplicar atividades diversas, a refletir sobre os sucessos e insucessos verificados e a compreender a importância da observação, da planificação, da intervenção e da avaliação na concretização dessas mesmas atividades. Para além de contribuir para o desenvolvimento profissional e pessoal do futuro professor, a PES contribui também para o seu desenvolvimento social pelo contacto estabelecido com colegas, professores, alunos, existindo uma troca de experiências que terão um papel importante no seu desempenho pedagógico.

A PES em ambos os ciclos de ensino passou por diferentes etapas interligadas que se sucederam inúmeras vezes, foram elas a observação, a planificação, a intervenção e a avaliação.

Com a observação direta da realidade educativa que vivemos no nosso país, mais propriamente na nossa região, pudemos constatar que o contacto com as experiências pedagógicas, os objetivos, os métodos e as técnicas escolares, os comportamentos dos alunos, e ainda os efeitos gerais e particulares da ação educativa servem para nos preparar para um futuro.

É de destacar, na PES, o facto de os professores estagiários realizarem nas primeiras semanas em que estão em contacto com as crianças um período de observação. *Nunca é demais sublinhar a importância que assume a observação dos comportamentos no processo ensino-aprendizagem. A Pedagogia actual tem chamado a atenção para o papel desempenhado pelos processos de observação, diagnóstico e avaliação como pilar de toda a acção educativa* (Estrela e Estrela, 1978:57). Ser professor é hoje, mais do que nunca, uma profissão intelectual, complexa, exigente e de grande responsabilidade social. Permitindo, desde logo, a capacidade de ajuizar e de decidir sobre como agir, envolve sempre princípios e valores mas, também, competências, que devem ser desenvolvidas sistematicamente e aplicadas ao longo da prática docente.

A observação, durante a formação inicial, serve pois como um espaço e um tempo de problematização e reflexão sobre o que se passa em sala de aula e nas escolas. Esta tem como finalidade contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos, futuros professores, de modo a que possam assumir-se como sujeitos da sua própria formação, construindo as competências necessárias às suas funções profissionais, numa atitude de permanente questionamento das suas práticas, enquanto atores sociais intervenientes no processo educativo. O tempo de observação permite, também, promover aprendizagens efetivas e essenciais ao desenvolvimento global dos alunos implicando, desta forma, a consciencialização das conceções sobre o que é ser aluno e ser professor, o que é aprender e

ensinar. A observação permite ainda procurar compreender situações educativas em diferentes contextos do pré-escolar e do 1º Ciclo, mediante um processo de observação participante, debatendo o significado do que se viu e experienciou. Foi, pois, muito importante enquanto aluna estagiária a observação e a reflexão sobre as funções e competências exigidas pela profissão, bem como sobre a natureza dos processos e conhecimentos que suportam a sua construção. A observação serve também como auxílio no cultivar de uma interação crítica mas solidária entre os vários intervenientes no processo de formação, equacionando o papel de professor no contexto mais amplo das finalidades da educação, consciencializando-se de que nunca se é neutro ao construir o projeto de formação dos alunos e, ainda, do seu poder de intervenção a diferentes níveis.

Sabemos que a observação é de extrema importância na formação inicial, para orientação dos alunos em situação de iniciação à prática profissional. Deste modo, e sendo o professor um modelo para os estagiários, a sua formação é, sem dúvida, fundamental em todo este processo. Ninguém nega a importância primordial da observação pedagógica na formação de profissionais ligados à docência e à formação inicial. Considerada como uma ferramenta de orientação e formação, é através dela que se efetua a comunicação e articulação entre os supervisores das instituições de formação nos contextos de estágio e os alunos estagiários. Após esse tempo de observação iniciamos a nossa prática profissional, e é então aí que nos deparamos com a planificação que posteriormente teremos a oportunidade de colocar em prática como forma de aprendizagem e aquisição de alguma experiência na nossa vocação para ensinar, descobrir o que é ensinar, como ensinar, o que é ser educador de infância e/ou professor de 1º ciclo.

Planificar significa, para o professor refletir sobre as intenções educativas, saber como as adequar ao grupo que possui, incidindo sobre situações e experiências de aprendizagem, definindo objetivos, organizando recursos e materiais necessários à sua realização. Cabe ao professor planejar/criar situações de aprendizagens que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a motivar e a estimular o aluno, apoiando-o para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só, mas tendo sempre em atenção situações de excessiva exigência que podem resultar em desmotivação.

A planificação tem várias funções, tais como, decidir o *tempo de instrução atribuída a alunos individualmente ou em grupos, a constituição dos grupos, a organização dos horários diários, semanais e trimestrais* (Arends,1995:44). Assim, o processo de aprender a ensinar é descrito como um processo em que os recentes professores aprendem a tomar decisões sobre quais os conteúdos curriculares importantes para a aprendizagem dos alunos e a forma como esse currículo pode ser colocado em prática em contexto de sala de aula através da realização de atividades de aprendizagem.

Em ambos os ciclos de ensino, para além de observar, de planificar, de intervir, também é preciso avaliar, sendo esta uma etapa mais relevante no 1º CEB.

A avaliação é uma componente fundamental na prática pedagógica seja qual for a sua modalidade. De acordo com a Direção Geral de Investigação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), a *avaliação constitui um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico.*<sup>5</sup>

Existem diferentes tipos de avaliação, tais como avaliação diagnóstica, avaliação formativa, sendo a avaliação sumativa fundamental devendo realizar-se sempre que seja necessário fazer um balanço das aprendizagens desenvolvidas. Segundo Pacheco (1995:76) a avaliação sumativa *está ligada à mediação e classificação do grau de consecução do aluno no final de um processo (trimestre, semestre, ano) tendo a finalidade de certificar mediante a determinação de níveis de rendimento.*

Avaliar no Pré-Escolar pressupõe uma perspetiva diferente da avaliação no 1º CEB. Enquanto no Pré-Escolar se realizam grelhas de avaliação para verificar as aprendizagens das crianças, bem como a sua evolução ao longo do ano, no 1º CEB existe um programa a cumprir e a prestação dos alunos é confirmada consoante os conhecimentos obtidos.

Tivemos, neste ciclo, a oportunidade de realizar instrumentos de avaliação mensal e trimestral em todas as áreas disciplinares, tendo elaborado diversas fichas e grelhas de avaliação (cf. apêndice 1 e 2). Com este tipo de avaliação tivemos como objetivo aferir os conhecimentos das aprendizagens adquiridas, ficando-se também com a noção objetiva acerca da evolução e da consolidação de conhecimentos dos alunos.

Em suma, para que se possa realizar uma boa avaliação, o professor deve ajustar a sua ação realizando atividades de acordo com as características dos alunos na valência de Pré-Escolar, e criar atividades que despertem a atenção do aluno no 1º CEB, de modo a potenciar uma aprendizagem relevante e significativa, realizando uma boa avaliação de tudo o que o rodeia na sua prática educativa. De certa forma, *é necessário compreender que aprender a ensinar consiste num processo de desenvolvimento que se desenrola ao longo de toda a vida, durante o qual se vai gradualmente descobrindo um estilo próprio, mediante a reflexão e pesquisas críticas* (Arends, 1995:19) relativamente a como e o que se pretende ensinar.

### **1.3 – Contexto Institucional**

A PES do pré-escolar teve lugar, como já foi referido no capítulo I, no Jardim de Infância de Alfarazes, pertencente ao Agrupamento de Escolas da Área Urbana da Guarda com um grupo de crianças de 3/4 anos de idade num total de 15. O período da PES I decorreu entre

---

<sup>5</sup> [www.dgicd.min-edu.pt/](http://www.dgicd.min-edu.pt/) 23 de Fevereiro de 2012 às 19:00h.

os meses de fevereiro e junho de 2011 respetivamente, tendo existido duas semanas de observação e 12 regências que decorreram durante esse período de 3ª a 5ª feira.

A PES II decorreu na Escola Básica de Santa Zita, igualmente pertencente ao Agrupamento de Escolas da Área Urbana da Guarda, numa turma de 1º ano, com um total de 17 alunos. A sua realização teve lugar entre os meses de outubro e fevereiro tendo tido, tal como a PES I, um período dedicado à observação com duração de duas semanas e 19 regências que decorreram de 2ª a 4ª feira.

### **1.3.1 – Experiências de Ensino/Aprendizagem no Pré-Escolar (PES I)**

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, esta *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 relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário* (OCEPE, 2007:15). Educar não é só simplesmente debitar informações mas é também ensinar as crianças para uma vida escolar e pessoal. Assim sendo, os educadores devem educar as crianças em todos os sentidos. *Educar, no sentido que atribuímos à palavra consiste em dar ao ser humano, no decurso do seu período de crescimento, os meios intelectuais e morais que lhe permitirão conduzir-se dignamente na existência. Educar é ensinar a criança a conduzir-se, usar judiciosamente a sua liberdade, a sentir-se responsável pelos seus actos. É isso Educação* (Dottrens, 1974:49).

A PES I foi sempre desenvolvida de forma a corresponder às necessidades e motivações das crianças. Mas para que tal fosse possível foi, sem dúvida, importante a observação de forma a perceber o funcionamento da sala de aula, as rotinas, a metodologia utilizada pela Educadora Cooperante, bem como conhecer os interesses e necessidades das crianças. Essa interação com as crianças, com a educadora e a auxiliar da sala foi fundamental para as semanas de regência que se seguiram. Possibilitou-nos conhecer melhor as crianças, alguns dos seus gostos pessoais e também características gerais referentes ao grande grupo.

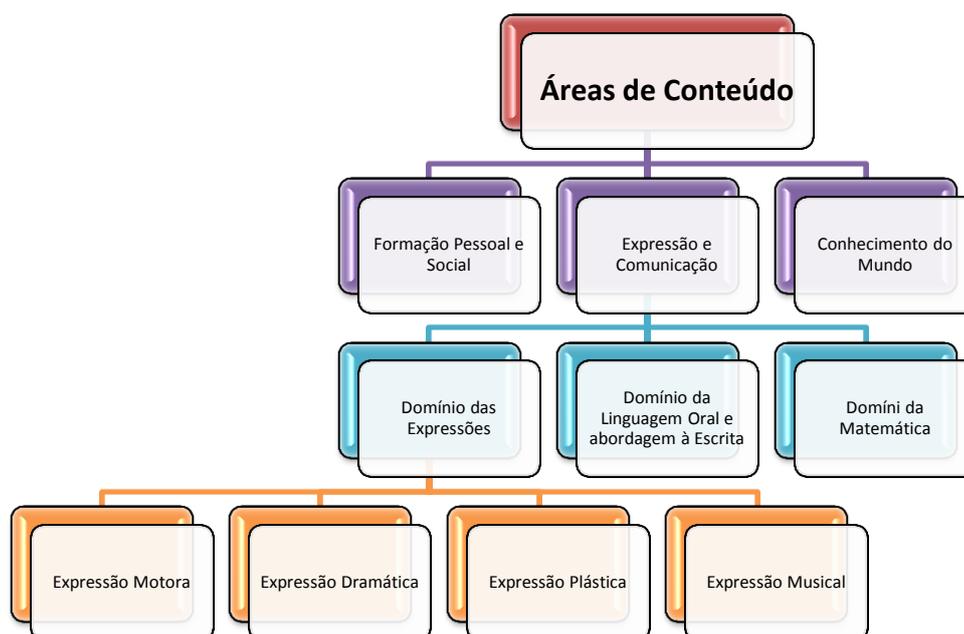
A interação com a Educadora Cooperante e a sua disponibilidade em relação a todas as questões colocadas foi uma mais-valia, quer para as dúvidas e hesitações, quer para a planificação das atividades. Tudo foi ultrapassado devido à comunicação e boa relação que se criou, não apenas com a educadora mas com toda a comunidade escolar envolvente. Este bom relacionamento visou sempre os interesses, necessidades e bem-estar das crianças.

A elaboração de uma planificação obriga, posteriormente, à etapa da intervenção. No que diz respeito ao contexto de Jardim de Infância, tendo iniciado a PES I em fevereiro, a organização do grupo, do espaço, dos recursos materiais e humanos, as rotinas e a interação com a família e a comunidade já se encontrava definida, uma vez que já estavam a ser trabalhados

desde o início do ano letivo. Desta forma, o nosso trabalho limitou-se a dar continuidade ao trabalho iniciado. Procurou-se trabalhar as áreas de conteúdo de forma articulada, tendo o cuidado de fazer sempre um encadeamento das atividades para que existisse um fio condutor na sua realização.<sup>6</sup> O tema em questão permitiu que as crianças adquirissem um infindável número de conhecimentos relacionados com o mesmo, não só apenas por parte da equipa educativa, mas também por iniciativa própria. De facto, as crianças traziam de casa informação e materiais que encontravam para partilhar com os amigos, sobre a temática.

Não seria possível realizar atividades em Pré-Escolar sem se terem em conta as áreas de conteúdo que se encontram contempladas nas OCEPE. Assim, achamos pertinente apresentar um esquema relativo às áreas de conteúdo organizadas, para uma melhor visualização e abordagem, explicando de forma sintetizada o que contempla cada uma delas, e qual o seu papel de orientação na planificação das atividades tendo em conta o desenvolvimento e aprendizagem da criança (figura 28).

Após a explicação de cada uma das áreas de conteúdo pretendemos sempre que possível recorrer a exemplos de atividades realizadas no decorrer da PESI tendo em conta essas mesmas áreas.



**Figura 28:** Esquema das áreas de conteúdo contempladas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar  
**Fonte:** Própria (Baseado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)).

Apesar das áreas de conteúdo se apresentarem separadas como se pode observar na Figura 28, isto não significa que sejam estanques, uma vez que devem ser trabalhadas numa

<sup>6</sup>Como exemplo referimos um tema que foi trabalhado no decorrer de toda a PES I: “Os Animais da Quinta”. Este tema permitiu-nos trabalhar e articular as diversas áreas de conteúdo contempladas nas OCEPE.

perspetiva holística e de interdisciplinaridade. Deste modo, para além de explicarmos cada uma das áreas de conteúdo de forma pormenorizada, pretendemos evidenciar atividades que realizámos no decorrer da PES I onde tivemos a oportunidade de as abordar.

A área de Formação Pessoal e Social é uma área transversal e integradora, que assenta no conhecimento de si, do outro e na relação de si com os outros. Nesta ótica, o desenvolvimento pessoal e social baseia-se na criação de um ambiente relacional em que a criança é escutada e valorizada. Privilegia-se, deste modo, a capacidade de autoestima, autoconfiança e independência, no sentido do saber ser e saber fazer. Estas atitudes conduzem à construção da sua autonomia e socialização, à consciência dos diferentes valores sociais, e à aquisição de um espírito crítico através da abordagem de temas transversais que induzem à educação para a cidadania (*cf.* apêndice 3).

A área de Expressão e Comunicação *engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de comunicação* Ministério da Educação (OCEPE, 1997:56). Esta área divide-se em três domínios:

- 1 – Domínio das expressões – motora, dramática, plástica e musical;
- 2 – Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita;
- 3 – Domínio da matemática.

Todos esses domínios estão relacionados entre si e apontam para a aquisição e aprendizagem de códigos, que são meios de relação, de recolha de informação e sensibilização estética e, que permitem à criança representar o seu mundo interior e o que a rodeia. Por se tratar de formas de comunicação, todas elas recorrem à sensibilização estética e ao domínio de materiais e técnicas.

O domínio das expressões compreende quatro áreas distintas.

No que se refere à expressão motora deverão ser proporcionados materiais e formas de sentir e utilizar o corpo, e ainda diferentes formas de manipulação de objetos, que conduzam ao progressivo desenvolvimento da motricidade global e fina (*cf.* apêndice 3).

No âmbito da expressão dramática surge o jogo simbólico e dramático, como forma de descoberta de si e do outro, a afirmação de si próprio e a interação com outras crianças em pleno contexto das atividades supra indicadas (*cf.* apêndice 3).

A expressão plástica surge como meio de representação e comunicação intimamente relacionada com a expressão motora, pois implica controlo da motricidade fina pelo manuseamento de materiais, instrumentos e técnicas que vão desde o desenho, à pintura, à modelagem, ao recorte e à colagem, entre outras (*cf.* apêndice 3).

De referir ainda a expressão musical que permite desenvolver na criança aspetos como saber escutar, cantar, dançar, tocar, oferecendo-lhes a possibilidade de produzir e explorar ritmos e sons (*cf.* apêndice 3).

O domínio da linguagem oral e abordagem à escrita assenta na forma de expressão e comunicação, com formas variadas de representação, através de um clima de comunicação criado pelo educador, em que a criança irá dominando a linguagem e alargando o seu vocabulário. É necessário, pois, proporcionar momentos de contacto livre e direto com diferentes tipos de códigos simbólicos, explorando, com carácter lúdico, imagens, gravuras e texto, para que a criança sinta interesse e prazer pela leitura e escrita e a consequente emergência da escrita, comunicação verbal e não-verbal (*cf.* apêndice 3).

Para finalizar, na área de expressão e comunicação o domínio da matemática deverá fazer parte integrante do quotidiano do jardim-de-infância, devendo o educador proporcionar *experiências diversificadas e apoie a reflexão das crianças, colocando questões que lhe permitam ir construindo noções matemáticas* Ministério da Educação (OCEPE, 1997:74). A construção das noções matemáticas fundamenta-se na vivência do tempo e do espaço em contexto de atividades espontâneas e lúdicas, através da exploração e manipulação de materiais, relativamente ao espaço e às suas características físicas. Estas vivências e ações permitem à criança a realização de princípios lógicos desde o classificar, seriar e ordenar (*cf.* apêndice 3).

A área de Conhecimento do Mundo está relacionada com a introdução às ciências, o conhecimento do meio próximo e dos outros meios e culturas. Trata-se de uma área que desperta a curiosidade natural da criança e o desejo de saber, englobando saberes sociais, método científico, observação e registo, construção de conceitos, educação para a saúde e ambiente. Estes temas devem ser criteriosamente escolhidos pelo educador, face à sua pertinência, não esquecendo os interesses do grupo (*cf.* apêndice 3).

Na realização das planificações das atividades, procurámos abranger todas as áreas de conteúdo contempladas nas OCEPE, assim como abordar o tema do Projeto Curricular designado “O Solo é a pele da Terra” criando sempre uma ligação para que as atividades pudessem fluir e decorrer de forma coerente e natural. As diferentes áreas de conteúdo foram consideradas como referência e tiveram sempre um papel preponderante na escolha das atividades, nunca sendo compartimentadas e estanques tal como pode ser visualizado no apêndice 3.

Relativamente ao espaço, não nos restringimos à sala. Realizámos sempre que possível atividades lúdicas ao ar livre, nomeadamente no espaço exterior escolar, assim como visitas de estudo, proporcionando às crianças o contacto com outras realidades e contextos de aprendizagem.

As estratégias utilizadas para alcançar os objetivos a que nos propusemos relativamente às temáticas desenvolvidas foram bastante diversificadas, assentando muito no diálogo e na troca de experiências, reforçando dessa forma os laços afetivos com o grupo. Em suma, o contexto prático revelou-se uma mais-valia uma vez que aprendemos muito, conhecendo mais de perto a realidade educativa que existe nos dias de hoje, e adquirindo conhecimento de técnicas, métodos e estratégias a utilizar futuramente como educadoras.

Após a realização do estágio podemos afirmar que, ao longo deste período de prática de ensino, ser educador e ensinar é uma tarefa difícil e árdua, mas ao mesmo tempo muito gratificante, pois

*não basta apenas saber muito, saber em extensão e profundidade, e ser um grande especialista na matéria ou nas matérias que ensina, conhecer e aplicar com mestria os processos de ensino e as técnicas psicopedagógicas do saber fazer. É preciso que tudo isto passe pelo desejo de querer ser um bom profissional da educação, um educador que envolva a pessoa toda. Ser professor não é apenas uma ciência, é também uma arte que pressupõe amor, dedicação, entusiasmo, alegria, vida. Ser professor é ajudar o educando a crescer, a desenvolver-se, a sair de si mesmo de um modo global, harmónico e progressivo. Ser professor é comprometer-se inteiramente com a escola em que está inserido e com o sistema educativo de que ele faz parte, (...) transformá-la numa autêntica comunidade educativa. Ser professor é também educar-se, crescer, desenvolver-se com os seus próprios alunos, com a sua escola (Alarcão, 1996:177).*

Se numa fase inicial da PES I e no seu decorrer nos deparámos com algumas dificuldades, fruto da pouca experiência, pensamos que foi um momento único e motivador, que nos enriqueceu, no sentido em que nos ofereceu novas orientações sobre a prática docente, nomeadamente atitudes e competências para nos tornarmos profissionais competentes e capazes de desempenhar um bom papel na educação e formação das crianças que se cruzem no nosso caminho. A nossa prestação no decorrer da PES I revelou-se bastante gratificante e satisfatória. Sentimos, como é natural, algumas dificuldades que tentámos sempre ultrapassar, as quais sabemos apenas serão mitigadas com a experiência que, certamente, iremos adquirir ao longo dos anos.

### **1.3.2 – Experiências de Ensino/Aprendizagem no 1º CEB (PES II)**

Ser professor é uma profissão que, na perspetiva de Batista (2005:113) *assume a responsabilidade de ajudar a dar rosto ao futuro*, tornando-se assim numa profissão exigente em relação a qualidade do seu desempenho. Entende-se que é uma profissão que procura sempre mais conhecimentos e saberes para assim se poderem transmitir aos alunos. Assim sendo, o professor constrói o seu próprio conhecimento através do seu percurso profissional e pessoal.

Recorrendo à Organização Curricular e Programas para o 1º CEB, constatamos que o professor tem a primordial função de promover aprendizagens e experiências integradas aos alunos e que, para essa concretização, deve ter por base esse documento, planejando, deste modo, experiências de aprendizagens inseridas nas diferentes áreas curriculares, nunca descurando a necessidade de interdisciplinaridade. Com o objetivo de dar resposta ao papel do professor, o documento permite *experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno* (Ministério da Educação, 2006:23).

As *aprendizagens ativas* subentendem que os alunos vivam situações estimulantes de trabalho e que, através da manipulação de objetos, vão ao encontro de novos percursos e saberes. São também tidas em conta as vivências realizadas pelos alunos dentro e fora da escola. As *aprendizagens significativas* pressupõem que a cultura e a origem de cada aluno sejam fulcrais na aquisição de novos significados. As *aprendizagens diversificadas* relacionam-se com a utilização de recursos variados que permitam diversas abordagens dos conteúdos programáticos. Assentam na variação dos materiais, técnicas e processos de desenvolvimento de um conteúdo. A organização dos problemas implica também que os alunos sejam capazes de fazer *aprendizagens* ditas *integradas*, ou seja, que os saberes anteriormente adquiridos se recriem e integrem no conhecimento de novas descobertas. As *aprendizagens socializadoras* garantem aos alunos a formação moral e crítica na aquisição de saberes e no desenvolvimento das suas concepções. Os objetivos enunciados no referido programa devem ser considerados como caminhos a prosseguir gradualmente ao longo do Ensino Básico, promovendo uma aprendizagem contínua. Acreditamos que o aluno só constrói o seu próprio conhecimento se lhe for dado um papel ativo, construtivo, implicando uma reorganização da informação.

A PES II, para além de nos proporcionar situações para colocarmos em prática os conhecimentos adquiridos, deve ser vista essencialmente como um espaço de tempo em que o professor estagiário tem a oportunidade de interagir com uma turma e que, em certa medida, possa experienciar o que é na prática ser professor, com a mobilização de conhecimentos, capacidades, competências e atitudes. No decorrer da PES II tivemos a oportunidade, da qual tirámos proveito, de nos lançarmos em múltiplos desafios, procurando sempre responder às nossas aspirações pessoais e aos interesses do grupo-turma. Na superação desses desafios, levámos connosco um conhecimento que nos ajudou a nossa prestação, nomeadamente: os modelos de ensino que nos foram transmitidos ao longo do percurso académico e que tivemos a tendência de colocar em prática, as nossas crenças e valores, a nossa personalidade, a experiência, a motivação, a responsabilidade e os conhecimentos. Este tempo caracterizou-se também como um momento de tensão e nervosismo, permanecendo o receio de que as opções não fossem as mais adequadas para o grupo com que trabalhávamos, mas nessas situações estava sempre presente a professora cooperante que nos tranquilizava e transmitia força,

fazendo sempre críticas construtivas para ultrapassarmos os problemas com que nos deparávamos. Nesse sentido, a orientação é importante para que nos sintamos mais seguros e confiantes, prevendo uma ação das atividades em conformidade com o grupo de alunos com que nos deparámos. Foi também fundamental colaborar com a colega uma vez que permitiu momentos de discussão, sem receio, dos objetivos, competências, estratégias e atividades a desenvolver. Foi com ela que partilhámos muitas vezes as angústias, os receios, incentivando e dando força para continuar. A experiência profissional segundo Batista (2005:116) *converte-se em sabedoria quando é problematizada, refletida e partilhada num contexto de relação entre pares* pelo que, colaborar com as colegas com vontade de comunicar, partilhar, conviver e inovar é essencial para se conseguir atingir um bom desenvolvimento profissional.

No entanto, convém referir o convívio entre professor/aluno que deve ser o mais propício para o processo ensino/aprendizagem, pois o professor, para além de ensinar os conteúdos programáticos, deve estimular os alunos a aprenderem de forma autónoma e a serem capazes de pensarem por si. Ao longo da PES II, fomos capazes de criar esse estímulo no grupo com que contactámos, realizando atividades que levassem o aluno a partilhar as suas ideias nas diversas temáticas abordadas.

No que concerne ao programa do 1º CEB, tivemos o cuidado de abordar todas as áreas curriculares disciplinares aí contempladas e, sempre que possível, articulámos os conteúdos das diferentes áreas para criar aprendizagens mais significativas e de fácil apreensão para a turma. No entanto, a área a que foi dado maior destaque foi a de Língua Portuguesa por se tratar de um grupo a frequentar o 1º ano de escolaridade e a necessitar de um grande treino para a aprendizagem da leitura e da escrita. Foi também a área mais motivadora, uma vez que o processo de introdução de uma determinada letra e o entusiasmo dos alunos na sua aprendizagem foi bastante estimulante para nós, que tínhamos sempre o cuidado de elaborar estratégias diversificadas, realizando sempre que possível uma articulação com as restantes áreas curriculares. Esta realidade pode ser verificada na planificação exemplificativa, exposta no apêndice 4.

As estratégias diversificadas para além de se verificarem na abordagem à Língua Portuguesa, foram igualmente implementadas em outras áreas. Dessas estratégias referimos como exemplo o “Bingo Matemático” (cf. apêndice 5) e o “Pictionary” (cf. apêndice 6), que faziam uma articulação com todas as áreas disciplinares e não disciplinares. O “Bingo Matemático” tinha como principal objetivo trabalhar o cálculo mental e o raciocínio lógico. Relativamente ao “Pictionary”, o objetivo foi consolidar os conteúdos abordados. Devido à componente lúdica destas atividades, a turma empenhou-se com mais entusiasmo o que resultou em excelentes resultados.

Após a realização das atividades, foi necessário refletir sobre elas. Desta forma, no final de cada semana fazíamos uma avaliação/reflexão de todas as atividades desenvolvidas nesse

período de tempo, uma vez que só refletindo e avaliando cada passo é que somos capazes de melhorar a nossa prestação e adequarmo-nos às necessidades do grupo, que se vão alterando ao longo do tempo. Todo este processo foi realizado com avanços e recuos e, por vezes, nessas avaliações/reflexões, constatámos que alguns dos recursos não estavam totalmente adequados ao grupo ou aos objetivos que pretendíamos atingir. Desta forma, algumas vezes, tivemos que recuar e construir novos recursos, ou melhorar os já existentes, para assim aperfeiçoar a nossa prática e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

Apesar de todas as aprendizagens e evoluções que adquirimos, este é um caminho longo e difícil de percorrer, mas que tem uma continuidade permanente em busca do saber. É então necessário que o professor seja um investigador ativo, que atualize os seus conhecimentos e estratégias, porque só assim poderá ser um bom profissional, capaz de se adaptar a novas situações e diferentes realidades educativas.

# **3º Capítulo**

## 1 – Introdução

A linguagem da criança é, sem dúvida, um assunto complexo, mas que suscita curiosidade e interesse por parte das pessoas. Considerando que *a função essencial da linguagem é sempre a comunicação, o contacto social* (Rebelo 1990: 47) devemos reconhecer a importância da linguagem oral na vida em sociedade. Assim, a aquisição da linguagem é uma faculdade comum a todos os seres humanos. Contudo, sabemos que a aquisição desta competência varia muito de pessoa para pessoa.

Ao longo da PES deparámo-nos com crianças que possuíam um fraco desenvolvimento linguístico, o que condicionava o seu desejo e a sua motivação para a aprendizagem, sobretudo na área da Língua Materna, mas com consequências reais para todas as outras áreas.

Foi este o ponto de partida para a realização deste trabalho que, deste modo, se encontra dividido em duas partes, a parte teórica que expõe algumas noções sobre a linguagem oral, a sua origem, os diversos intervenientes que contribuem para o seu desenvolvimento e, uma parte mais prática, onde se pretende apresentar um estudo efetuado com uma criança do grupo-turma, a partir da observação em sala de aula no 1º CEB, uma vez que esta apresentava um fraco desenvolvimento linguístico.

Após traçarmos o perfil do aluno relatando as suas dificuldades, é nossa intenção, enquanto futuras profissionais, criar estratégias para intervir junto do aluno alvo deste estudo de caso, de forma a reeducar os aspetos que se encontram mais deficitários, sobretudo ao nível da área da linguagem oral.

Da análise dos resultados extrairemos algumas indicações e normas, na tentativa de melhorar a atuação pedagógica do professor na promoção do sucesso linguístico do aluno, uma vez que um bom domínio da Linguagem Oral é um fator de primordial importância para o desenvolvimento integral da criança e para a iniciação à leitura e à escrita.

Finalmente, apresentaremos as considerações finais, onde existirá uma reflexão sobre todo o trabalho desenvolvido.

## 2 – A Linguagem Oral na Educação Básica

Nos pontos que se seguem pretendemos apresentar uma breve contextualização teórica sobre a linguagem.

### 2.1 – Breve história da Linguagem

O homem desde sempre se preocupou em saber qual a origem da linguagem. *Nada seria sem dúvida mais interessante do que conhecer através de documentos históricos o processo exacto pelo qual o primeiro homem começou a articular as primeiras palavras, para de uma vez por todas nos vermos livres das teorias sobre a origem da fala* (M. Muller, 1871 citado por Fromkin et al., 1993:18). Mas, desde os mitos até às mais elaboradas especulações filosóficas, levantou-se sempre a questão dessa origem, sendo este um problema que tem persistido até aos dias de hoje. As crenças e as religiões atribuem essa origem a uma força divina, aos animais e aos seres fantásticos que o homem teria imitado. De um ponto de vista mais científico sobre a origem da linguagem, desde a observação da aprendizagem da prática linguística realizada pelos cegos e pelos surdos à observação da aprendizagem da língua por parte das crianças, tentou-se ainda descobrir as leis primordiais da língua, observando os hábitos locutórios das pessoas bilingues e políglotas (Kristeva, 1969). Todos estes dados, por mais interessantes que sejam, apenas nos revelam o processo através do qual os sujeitos de uma determinada comunidade aprendem uma determinada língua, mas não conseguem esclarecer o processo histórico de formação da linguagem e muito menos a sua origem.

Quando se fala em *pré-história* da linguagem alude-se às mais antigas etapas que se conhecem, as registadas através de documentos e as reconstruídas em estudos comparados, que permitem colocar a hipótese da existência de estádios anteriores e dos quais não existe qualquer testemunho. Destaca-se assim como dados de base para uma reconstrução do passado linguístico, a decifração dos hieróglifos egípcios, as inscrições cuneiformes e as epígrafes dos povos da Ásia Menor ou as runas germânicas e os monumentos ogâmicos dos Etruscos. Através destes dados e testemunhos escritos podem fazer-se deduções relativamente à vida linguística, social e geral de diversas populações (Kristeva, 1969).

Encontramos várias teorias para explicar a origem e formação da linguagem, mas nenhuma delas é consensual, passando esta por um período de desenvolvimento e progressão lentos, no decorrer do qual se transformou no sistema complexo de significados que é hoje. Considerando a opinião de Sapir (citado por Kristeva, 1969:64 e posteriormente defendida também por Lévi-Strauss) a linguagem está *“formalmente completa”* desde *“o princípio”*, desde que há homens. Lévi-Strauss (citado por Kristeva, 1969:65) refere ainda que *independentemente do momento e das circunstâncias do seu aparecimento, a linguagem só pôde nascer subitamente. As coisas não começaram a significar progressivamente. Na*

*sequência de uma transformação cujo estudo não [é originário] das ciências sociais, mas sim da biologia e da fisiologia, efectuou-se uma passagem de um estágio em que nada tinha sentido para outro em que tudo possuía um sentido.* Numa perspectiva semelhante, propôs-se a teoria da *relatividade linguística* que consiste na hipótese de que cada língua, possuindo uma organização particular e diferente das outras, significa o real de um modo diferente. Esta ideia foi defendida por Humboldt (sd), para ser retomada por Léo Weisgerber (sd) e reinventada posteriormente por Sapir (sd). No entanto, esta ideia foi desenvolvida sobretudo por Benjamin Lee Whorf (sd), quando realizou os seus estudos sobre a língua dos Índios (citado por Kristera: 1969).

Em suma, se se considerar a teoria da *relatividade linguística* como válida, pode considerar-se que a antropologia e a linguística antropológica estudam as línguas e as teorias linguísticas nas sociedades ditas primitivas, para verem os diferentes modos de representação que surgem no decorrer da prática linguística, e não para chegarem ao ponto de partida da linguagem (Kristera, 1969).

## **2.2 – A importância da linguagem**

A linguagem é de útil importância. *Ao estudarmos a linguagem humana aproximamo-nos do que se poderia chamar a “essência humana”, as qualidades distintas da mente que são, tanto quanto sabemos, exclusivas do homem.* (Noam Chomsky, 1972 citado por Fromkin *et al*, 1993:3). Na nossa vida mental e na manifestação dessa vida, todas as aprendizagens superiores são condicionadas pela linguagem. Pitágoras defendia que *o mundo social, o mundo moral e psicológico, é ele, sobretudo, regido por palavras* (Pitágoras s.d., citado por Cruz Malpique, 1970:392). De facto, sabemos que sem o uso da linguagem o homem ficaria fechado em si mesmo. Utilizamos a linguagem para comunicarmos socialmente. Falamos com os nossos amigos, colegas, parentes, professores, enfim falamos até com pessoas que nos são totalmente desconhecidas. Falamos frente a frente ou por telefone e todas as pessoas com quem falamos respondem-nos falando. A televisão e a rádio têm um papel bastante importante nesta corrente de comunicação. Deste modo, são raros os momentos da nossa vida em que estamos longe das palavras, sendo que até quando dormimos e no decorrer dos nossos sonhos falamos e falamos conosco. Por vezes, até falamos sem termos ninguém que nos responda. Somos por isso os únicos animais que fazemos isto – falar. É, portanto, o facto de possuir linguagem que distingue os seres humanos dos animais.

Para compreendermos o mundo que nos rodeia temos de compreender a linguagem que nos torna e caracteriza como humanos. Deste modo, todos nós nos tornamos “humanos” pois todos nós conhecemos pelo menos uma língua. Quando conhecemos uma língua, sabemos falar e somos compreendidos por todos os que conhecem essa língua. Significa que temos a

capacidade de produzir sons portadores de certos significados e de compreender ou interpretar os sons produzidos pelos outros.<sup>7</sup>

### 2.3 – As funções da Linguagem

Antes de encararmos a linguagem do ponto de vista da sua estrutura e funcionamento, convém que nos perguntemos, tal como o faríamos em relação a qualquer outro instrumento, para o que é que ela serve. A resposta parece ser imediata: serve para comunicar. Mas, para os seres humanos, comunicar não é apenas transmitir informação. Todo o ato de comunicação constitui um processo que tem por objetivo a transmissão de uma mensagem e, como todos os processos, apresenta alguns elementos fundamentais. Deste modo, a comunicação implica vários intervenientes: um *locutor* ou *emissor* que transmite a mensagem<sup>8</sup>. Pode ser um indivíduo, um grupo, uma figura ou um órgão de difusão, um *interlocutor* ou *recetor* que recebe a mensagem.

Para emitir a sua mensagem, o locutor utiliza um *código* que se define como um conjunto de signos e regras de comunicação, que é suposto ser partilhado pelo interlocutor. A comunicação requer, por fim, a utilização de um *canal* físico por meio do qual a mensagem é levada do locutor para o interlocutor. A comunicação só se realiza quando todos estes elementos funcionam adequadamente e sejam solidários entre si no ato de comunicação verbal, permitindo-nos colocar em evidência seis funções essenciais da linguagem. Estas têm sido objeto de estudo e segundo a perspetiva de (Jakobson, 1961 citado por Lucchesi, 1998:107) *a linguagem deve ser estudada em toda a variedade de suas funções*, apontando a correspondência entre os elementos da comunicação e funções da linguagem. Essas funções designam-se como função expressiva ou emotiva, função fática, função metalinguística, função apelativa ou conativa, função referencial e função poética. No quadro que a seguir se apresenta, faz-se uma abordagem mais pormenorizada das funções da linguagem.

---

<sup>7</sup> A título de exemplo, os surdos produzem e compreendem linguagens de sinais tal como as pessoas que ouvem bem produzem e compreendem linguagens faladas.

<sup>8</sup> Por *mensagem* entendemos tudo aquilo que o locutor transmite ao interlocutor, tendo como objetivo a comunicação.

**Tabela 4 – Funções da Linguagem**

<b>Funções da Linguagem</b>	
<b>Função Expressiva ou Emotiva</b>	Põe ênfase no emissor. Faz grande uso das interjeições, onomatopeias e predominam as sensações, opiniões, reflexões pessoais. A entoação assume aí particular importância.
<b>Função fática</b>	Assegura a manutenção do contacto entre os locutores e o bom funcionamento do canal de comunicação.
<b>Função metalinguística</b>	Ocupa um lugar à parte das restantes funções. É a única que é inseparável da linguagem uma vez que diz respeito ao código e ao seu funcionamento, é ela que sustenta toda a atividade da linguagem.
<b>Função apelativa ou conativa</b>	É dirigida, especificamente, ao interlocutor. Apresenta um carácter persuasivo, sedutor, procura aproximar-se do ouvinte, ou leitor, convence-o a mudar o seu comportamento. Esta função é utilizada na linguagem dos textos publicitários, nos discursos, e textos políticos.
<b>Função referencial</b>	Destina-se a transmitir a informação objetiva; sem comentários nem juízos de valor. O seu objetivo é a notícia, sendo por excelência, a linguagem do jornalismo. A linguagem deve ser objetiva, precisa, denotativa como a dos manuais técnicos, fichas informativas, instruções sobre a instalação e funcionamento de aparelhos.
<b>Função poética</b>	Não é exclusiva da poesia, engloba todas as produções verbais, espontâneas ou rebuscadas, fixadas numa tradição ou efémeras, desde que nelas se descubra uma disposição do som e do sentido destinada a chamar a atenção sobre a forma da mensagem, sejam quais forem o seu conteúdo e finalidade comunicativa

**Fonte:** Richelle, M., (1976) *A Aquisição da Linguagem*.

Podemos assim referir que a simultaneidade e a transitividade são elementos que podem existir nas diferentes funções da linguagem, ou seja, é possível que mais do que uma destas funções faça parte de uma mesma mensagem, sendo que uma função da linguagem pode existir ao lado de outra. Assim, como para cada elemento do processo de comunicação há mais do que um objetivo, na transmissão de uma mensagem pode haver sempre uma sobreposição de funções, variando apenas o grau de evidência de cada uma delas, ou a sua hierarquia, sendo que a determinação da função predominante depende da finalidade da comunicação.

## 2.4 – Diferença entre Língua e Linguagem

Língua e linguagem são conceitos que, embora distintos, se encontram interligados no grande universo que é a comunicação, particularmente a comunicação humana. Kristeva (1969:21) refere que *a língua é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo falante e parece obedecer às leis do contrato social que é reconhecido por todos os membros da comunidade. Assim a língua está isolada do conjunto heterogêneo da linguagem: deste retém apenas um sistema de signos em que o essencial é só a união do sentido e da imagem acústica.* Com a distinção entre língua e linguagem estabelecida por esta autora, perceberam-se os motivos do surgimento da linguística para o estudo da linguagem.

Existem diferentes perspectivas sobre o que se entende por linguagem.

Maingueneau (1997:6) afirma que *a linguagem é um termo complexo de difícil definição.* Tornou-se então necessário o seu estudo e análise, surgindo para esse efeito a Linguística que se define, segundo o mesmo autor, *como a ciência da linguagem, que ela estuda através da diversidade das línguas naturais faladas na Terra.*

Sausurre (citado por Kristeva 1969:20), refere que, *tomada no seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; abrangendo vários domínios, simultaneamente física, fisiológica e psíquica, pertence ainda ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de factos humanos porque não sabemos como destacar a sua unidade.*

Kristeva (1969:17-19) considera que *a linguagem é um conjunto de sons articulados, mas também uma rede de marcas escritas ou um jogo de gestos. (...) é um processo de comunicação de uma mensagem entre dois sujeitos falantes pelo menos, sendo um o destinador ou emissor, e o outro, o destinatário ou o recetor.*

Na perspectiva de Carvalho (1983:28) o conceito de linguagem é defendido como *uma actividade simultaneamente cognitivista e manifestativa, realizada pela utilização de um sistema de duplos sinais, que se apresentam fisicamente como objectos sonoros produzidos pelo aparelho fonador do homem.*

Sim-Sim (2008:9) entende *por linguagem a capacidade que qualquer ser humano possui para adquirir e usar a língua da sua comunidade.*

No que diz respeito à língua, Saussure (citado por Crystal, 1991:200) define a língua *como [um] sistema de entidades que se definem mutuamente.* Quer isto dizer que a língua é vista como um conjunto de sistemas ligados entre si, e cujos elementos não têm valor individual, ou seja, cada língua tem um sistema gramatical comum ao conjunto de falantes dessa língua e é a esse sistema que se chama realmente língua.

Na opinião de Bouton (1975:118) *a língua é (...) um conjunto de convenções complexas, que supõe aptidões idênticas de produção e de recepção, aceites e interpretadas de uma maneira semelhante, realizadas de uma maneira igualmente semelhante por dois ou mais indivíduos.*

Lentin (1990:59) refere que *a língua não é um catálogo de palavras, língua é um sistema.*

Baylon (1990:19) define-nos língua como *um sistema de sinais vocais específicos dos membros de uma mesma comunidade e/ou sistema de regras.*

Definição semelhante se encontra presente na consulta de um dicionário de linguística, onde língua *é um instrumento de comunicação e um sistema de signos vocais específicos dos membros de uma mesma comunidade.*

Da apresentação de diferentes perspetivas sobre a linguagem e a língua aferimos que, apesar de diferentes, estes dois conceitos se complementam e interagem, sendo apenas possível exercer a linguagem quando esta é articulada através de uma língua. Deste modo, no âmbito deste trabalho falamos em linguagem em detrimento de língua porque utilizamos uma linguagem para nos expressarmos através de uma língua.

## **2.5 – Fases de aquisição e desenvolvimento da linguagem na criança**

A linguagem é um fator importante na formação de qualquer indivíduo, na medida em que o estimula e serve de meio de comunicação, permitindo-lhe comunicar. Embora a linguagem se desenvolva durante toda a vida do ser humano, os estudos que se ocupam da sua aquisição e desenvolvimento fixam-se, quase exclusivamente, num período etário que consideram essencial, e que se situa nos primeiros anos de vida prolongando-se ao longo da existência do indivíduo. Todavia, o processo de aquisição da linguagem não é unanimemente defendido de igual forma por todos os autores.

Na perspetiva de alguns autores, como é o caso de Lévi-Strauss (s/d, citado por Girard, 1976: 27) a linguagem é fruto de uma aprendizagem apoiada em estratégias de associação, imitação e reforço, a qual interferem os estímulos ambientais.

Jacob (s/d, citado por Girard, 1976:27) considera-a um fenómeno de grande base inata, como um fenómeno humano, natural e espontâneo.

Bouton (1975:137) defende que o desenvolvimento da linguagem é um processo em que interferem tanto os fatores ambientais, como os processos cognitivos de assimilação e de transformação. Existe apenas um aspeto que permanece indiscutível nas diferentes perspetivas e investigações, e que referem que a linguagem é adquirida de modo progressivo e gradual. Ou seja, a linguagem não se adquire de uma só vez ou apenas em um período determinado, desenvolvendo, antes, durante toda a vida do ser humano.

Deste modo, pode dizer-se que em certos períodos o processo de aquisição de linguagem é muito rápido, noutros, a aquisição é mais lenta, dependendo de pessoa para pessoa. Assim, e na perspetiva de Bouton (1975:118) a aquisição e desenvolvimento da linguagem realiza-se ao longo de três etapas essenciais:

1 – A pré-linguagem (até aos 12 ou 13 meses, por vezes até aos 18 meses);

- 2 – A primeira linguagem (*le petit langage*) dos 1 aos 3 anos aproximadamente;
- 3 – A linguagem (a partir dos 3 anos, prolongando-se ao longo da vida).

Na fase de **Pré-Linguagem** (até aos 12/18 meses), salientam-se, os primeiros sons. De facto, logo no primeiro dia de vida, o bebé emite sons de carácter expressivo, imprescindíveis e fundamentais para a sua sobrevivência, são reações, reflexos, respostas a estímulos internos e externos, é o modo de manifestar as suas necessidades básicas como, fome, frio, dor, desconforto. Nesta fase de pré-linguagem, o bebé treina toda a sua motricidade fonarticulatória para, futuramente, perceber a organização fonética que está implícita e emergente no ato de aprendizagem da língua materna. Igualmente, a criança deverá ultrapassar os aspetos neurofisiológicos como a sucção, respiração, mastigação e deglutição. Durante todo este processo, a imitação é um percurso fundamental e premente na aquisição da linguagem: quer enquanto imitação selvagem (que a criança utiliza até encontrar um modelo acústico paralelo ao do adulto); quer enquanto imitação simples (que representa uma estrutura mental conseguida); quer enquanto imitação diferida (que floresce com o jogo do “faz de conta”).

As primeiras manifestações vocais da criança são fortemente influenciadas pela afetividade e estão muito relacionadas com a mãe ou com a pessoa que dela se ocupa. Estas são de uma importância vital para o desenvolvimento afetivo e linguístico do bebé. Estamos perante a fase da imitação, por excelência. Nesta etapa, a criança vai pôr à prova as suas capacidades motoras para produzir algo que ouviu antes. A estimulação sociocultural é, neste estágio, um fator fundamental para o desenvolvimento da sua linguagem. Nas primeiras combinações de sons a entoação sobressai sendo o primeiro traço linguístico usado pela criança para exprimir estados internos. Surge ainda uma outra característica do balbuceio, as ecolálias (por volta dos 6 meses). Com estas, a criança vai repetir em forma de eco, ainda sem fazer discriminações, as suas próprias vocalizações – do tipo “tata”, “dada”, “mama”. A partir da pronúncia dos primeiros sons começa, para a criança, um verdadeiro período de entretenimento vocal, pois os diferentes sons da língua (fonemas) exigem, para ser pronunciados, diferentes e específicas posições e movimentos dos órgãos de fonação (lábios, dentes, língua, maxilar e véu palatino). É mais um momento crucial e ao qual temos de estar muito atentos. Esta evolução anuncia que a criança já não procura reproduzir sons pelo simples prazer auditivo, mas que se esforça, daí em diante, por imitar o que percebe nos discursos dos que a rodeiam. Como tal, o seu comportamento apresenta uma real intenção de comunicação. O contributo dos pais torna-se eficaz sobretudo o da mãe, muito especialmente porque ajusta o seu discurso à capacidade de receção da criança.

A segunda fase, designada pelo autor de **“Primeira Linguagem”**<sup>9</sup>, vai dos 1 aos 3 anos aproximadamente. A partir dos 12 meses, a linguagem na criança vai incrementar-se de uma

---

<sup>9</sup>Segundo Bouton (1975) *le petit langage*.

forma única e singular. Assim, a palavra pressupõe já uma forte intencionalidade de comunicar algo, pouco importa se a articulação ainda não seja correta. A criança presta mais atenção ao que vê e ouve, e desenvolve, simultaneamente, a sua capacidade de escutar, compreender e falar. No princípio da primeira etapa linguística, o vocabulário inicia-se pelas vogais, sendo as mais difíceis de atingir os “i/u”. Ao nível da compreensão, o contacto com a mãe que percebe os significados verdadeiramente significativos para a criança, a palavra passa a ter um significado. O choro, enquanto manifestação de mal-estar, o balbuceio enquanto manifestação de bem-estar tornam-se significados que se vão alimentar na relação mãe/filho. É nesse *feedback* que a criança se faz prever, antever, fixar e compreender. A palavra vai generalizar-se, surgindo com valor de mensagens. Importa valorizar e dar, paulatinamente, o nome ao significado para uma verdadeira e ótima construção linguística por parte da criança.

Dos 18 aos 24 meses, a criança vai melhorando a sua locomoção e apresenta grande energia e atividade, cresce o seu ego e procura a aprovação dos mais velhos. Também a sua compreensão evolui mais do que a sua expressão. Já a partir dos 20 meses, a par das palavras que equivalem a uma frase, inicia-se um novo processo no qual a criança é capaz de combinar duas palavras com as quais forma pequenos enunciados que prefiguram a próxima etapa. Estes enunciados com duas palavras e, posteriormente, com três palavras fazem referência:

- Ao lugar que ocupam os objetos ou as pessoas (“bebé aqui”), (“papá pópó”);
- À posse (“para bebé”), (“para mamã”);
- À presença ou ausência (“papá longe”);
- A qualidades de pessoas ou objetos (“mamã má”), (“bebé bonito”).

É, portanto, este tipo de linguagem que se qualifica de “palavra justaposta” ou de “telegráfica”, a qual se caracteriza por ser composta sobretudo por nomes, verbos e adjetivos.

No que concerne à terceira fase, designada pelo autor de “**A Linguagem**” e que surge aproximadamente a partir dos 3 anos de idade, a criança vai progressivamente adicionando, até aos 5 anos, as preposições, conjunções, artigos, o uso do género e do número e as pessoas verbais. Todas estas aquisições permitem que os enunciados da etapa anterior (formados por duas ou três palavras coladas uma junto de outra, sem uniões), comecem a articular-se em frases simples. Durante esta etapa observamos, no início, a repetição das frases que os mais velhos lhe dirigem. Nesta fase, a palavra adquire um novo interesse, uma nova importância para a criança e que sente prazer em repetir o que ouve e em brincar com as palavras, juntando-lhes, mudando-lhes ou retirando-lhes sílabas. Concorrendo com este prazer de repetir e brincar com as palavras, aparece o monólogo (a criança fala sozinha), não para brincar com a linguagem mas para “dizer-se” algo.

Por volta dos 4 anos, a criança passa por um período de personalismo, inerente da sua evolução afetiva, e que se manifesta na linguagem pelo uso do “não” (oferecendo resistência aos desejos dos adultos). Torna frequente a atitude de recusa, como se a preocupação da criança

fosse a de proteger a sua autonomia. Aplica adequadamente os pronomes, não falando de si mesma na terceira pessoa. O “eu” e o “a mim” são usados com exatidão, tal como o “meu” é utilizado não apenas adequadamente, mas também frequentemente. Tudo isto se deve à sua recém-adquirida autonomia e à tomada de consciência de ser um indivíduo.

Entre os 3 e 5 anos, que é a idade pré-escolar, a criança tem já consciência dos seus atos e predomina o vocabulário concreto. A linguagem rege a ação. Melhora a sua construção gramatical, a conjugação verbal, bem como a sua articulação, persistindo ainda alguns erros menores nos fonemas mais difíceis de articular. Desperta ainda o realismo intelectual.

Entre os 5-6 anos, se a criança crescer num ambiente propício do ponto de vista afetivo e intelectual, já possui muitas estruturas sintáticas de que irá servir-se ao longo de toda a sua vida. O mesmo não acontece com a aquisição semântica, mais lenta, e que se encontra em permanente organização. Verifica-se um progresso intelectual que conduz ao raciocínio, à lógica e à abstração. Inicia, então, a compreensão de termos abstratos que vai introduzir mais tarde na lógica e no raciocínio. Como emprega a linguagem social, joga com as palavras e usa fórmulas de cortesia. Pode dizer-se que a construção gramatical é correta, já articulando os fonemas em palavras, com ou sem significado, e todas as combinações silábicas.

Aos 6 anos a criança já articula a palavra como instrumento próprio, o que lhe permite adaptar-se ao mundo que a rodeia. Quando a criança começa a saber usar a linguagem para comunicar, entra na posse de um novo fator de desenvolvimento, pois que através da língua adquire a experiência humano-social que irá influir poderosamente na sua formação mental.

## **2.6 – Intervenientes no desenvolvimento da linguagem oral – “O Meio Socioeducativo”**

Desde que nasce, a criança é submetida às influências do meio e, por conseguinte, à influência da linguagem aí praticada. Devemos, no entanto, considerar que *a influência da linguagem exercida pelos adultos sobre o bebé, apresenta diferenças importantes de acordo com a categoria sociocultural (socioprofissional, socioeconómica) do meio no qual nasce e cresce* (Baylon 1990:43). Apesar de não existir um método concreto que leve a criança a adquirir progressivamente a linguagem, segundo Rebelo (1985:25) *a inter-relação entre a criança e os pais (e principalmente a mãe) nos primeiros tempos de vida é fundamental para o bom desenvolvimento da linguagem infantil.*

Numerosos fatores influenciam o desenvolvimento da linguagem infantil, de acordo com o meio onde a criança cresce. O nível da linguagem revela-se diferente, por exemplo, entre a criança que está entregue a uma ama e a que é cuidada pela mãe; entre uma criança que está no infantário e a que é educada no meio familiar.

Se a inter-relação entre a criança e os pais nos primeiros tempos de vida é fundamental para o bom desenvolvimento da linguagem infantil, é no ato de interlocução que a linguagem se

organiza enquanto língua. A língua significa estrutura e a criança tem necessidade de integrar essa estrutura. A capacidade da criança para estruturar a sua linguagem, para comunicar de forma adequada, efetiva-se pela exploração autónoma dos esquemas proporcionados pelo adulto. O fundamental é a criança falar, pois a prática verbal realizada por parte dos diversos intervenientes neste processo de aquisição de linguagem implica a estruturação da língua em vários planos e daí o seu enorme contributo para esse desenvolvimento.

Ter acesso à linguagem é para a criança estruturar o seu desejo de ter um discurso próprio, é estruturar a sua pessoa de modo a fazer da linguagem uma língua sua, que lhe permita trocas verbais com o meio que a rodeia. Ao adulto e ao jardim-de-infância compete estimularem a criança, para que a sua linguagem evolua normalmente e se transforme num verdadeiro instrumento de comunicação. No entanto, devemos respeitar sempre o ritmo individual de cada criança, não forçando nem exigindo em demasia, para termos a garantia de que a sua progressão se efetuará por etapas, verificando-se assim o sucesso na aquisição desta competência.

Não basta nascer-se biologicamente preparado, para que comportamentos linguísticos ocorram e, portanto, a linguagem seja adquirida. De facto, a criança não adquirirá a linguagem se não crescer dentro de um ambiente linguístico, entre pessoas que falam entre si e com ela.

Em síntese, para que possam conhecer padrões linguísticos de comunicação, para além do equipamento neurológico e sensorial especificamente humano, a criança necessita de viver num grupo social, sendo o código linguístico dessa comunidade a sua língua materna.

### **2.6.1 – A família**

A família exerce um papel fundamental na socialização da criança. Segundo (Herder s/d citado por Fromkin *et al*, 1993:28) *os pais nunca ensinam linguagem às crianças sem que ao mesmo tempo estes a inventem também. Os pais apenas chamam a atenção das crianças para as diferenças entre as coisas, através de alguns signos verbais, não sendo pois por eles criados; através da linguagem apenas facilitam e aceleram o uso que as crianças fazem da razão.* Sabe-se que a linguagem da criança se organiza e desenvolve em função das primeiras relações e contactos que estabelece com as pessoas que a rodeiam, sendo estes os fatores que influencia nessa formação, nomeadamente o ambiente familiar onde esta se encontra inserida<sup>10</sup> Deste modo, podemos afirmar que o meio verbal onde a criança se encontra inserida é constituído por todas as pessoas que ouve falar à sua volta, embora nem todas exerçam a mesma influência.

---

<sup>10</sup>Considera-se o ambiente familiar como o ser filho único ou membro de uma família numerosa, o contacto com os avós, a abertura da família a amigos e visitas, a maneira de ser de todos os elementos da família, alegres ou reservados, as trocas verbais, a atenção ou rejeição às tentativas verbais da criança, o tipo de linguagem dos pais, o lugar que os média (televisão, rádio, jornais...) ocupam na vida familiar.

Os elementos mais importantes são aqueles que, de alguma forma, representam para ela um papel crucial na satisfação das suas necessidades e de todo o seu desenvolvimento. E, nesse campo, a mãe ocupa sem dúvida um papel privilegiado e fundamental.

*A mãe oferece um excelente modelo verbal à criança. Articula com clareza, usa frases curtas e simples, apropriadas à idade e ao nível de desenvolvimento da criança, emprega palavras e frases que correspondem estreitamente às da criança, ensina-lhe novas palavras e diferenciações entre objetos e conceitos vizinhos, fornece-lhe um feedback verbal específico e imediato e vai-a ensinando sem que tal se torne demasiado claro, num clima de brincadeira e de alegria recíproca (Wyatt, s/d citado por Richelle, 1976:110), fatores estes essenciais para um desenvolvimento harmonioso da criança.*

Um fator igualmente determinante no desenvolvimento da linguagem na criança é o meio socioeconómico familiar em que esta se encontra inserida. A criança que se desenvolve num meio familiar socioeconómico favorecido está em grande vantagem ao chegar ao jardim-de-infância ou à escola primária uma vez que reconhece a linguagem da mãe ou dos seus familiares e amigos na professora, dando-lhe grande vantagem no enriquecimento da sua linguagem. Em oposição, num meio desfavorecido raramente existem relações verbais calmas e ricas, fornecedoras de informação de uma relação afetiva e de uma troca de ideias. Em casas pequenas, sem conforto e sem um lugar específico para a criança, com um trabalho precário e cansativo dos pais, com uma vida desordenada da mãe, cheia de preocupações, desde doenças, orçamento mensal escasso, desemprego, poderá não existir muito espaço para despertar a linguagem, não tendo a criança onde se apoiar para tirar as suas dúvidas sobre a linguagem que elabora. Em suma

*a aprendizagem das crianças provenientes de um meio social e económico desfavorecido será fatalmente diferente da aprendizagem das outras provenientes de um meio social favorável. Aquelas vêm de um mundo dissociado da cultura veiculada pelos livros, de um mundo onde não se valoriza a troca de ideias, onde as conversas não provocam qualquer prazer na criança, onde os problemas da sobrevivência se põem com tal acuidade que não há tempo, nem disposição, para a família se ocupar de assuntos mais estimulantes, que despertem o interesse infantil (Rebelo, 1978: 17).*

### **2.6.2 – O Jardim de Infância**

A educação pré-escolar, ainda que de frequência facultativa, é o primeiro degrau de um longo caminho educativo com um peso decisivo no sucesso escolar e social dos jovens, configurando-se como um espaço de tempo privilegiado para aprendizagens estruturantes e decisivas no desenvolvimento da criança. Nesse processo, são inquestionáveis o papel e a importância da linguagem como capacidade e veículo de comunicação e de acesso ao

conhecimento sobre o mundo e sobre a vida pessoal e social. Partindo do pressuposto que a linguagem é o ponto partida de todas as aprendizagens, não podemos descurar o *papel primordial que deverá desempenhar efectivamente a escola infantil durante esta primeira e fundamental aprendizagem da criança: a aquisição da linguagem* (Lentin, 1990:34). É, portanto, essencial que o educador tenha um conhecimento rigoroso e científico acerca dos elementos construtivos da língua e do seu funcionamento, que conheça as fases de desenvolvimento da criança e que fatores podem intervir na sua evolução para, desta forma, ficar mais preparado para o exercício da sua ação pedagógica.

O jardim-de-infância deve ser, essencialmente, um complemento à família, um lugar onde a criança vai reforçar e diversificar os laços vitais que mantém com o seu meio natural.

Quando uma criança chega ao jardim-de-infância é confrontada com as mais diversas situações, entre as quais a linguagem do educador, que vai ser, ou não, imediatamente reconhecida pela criança, consoante ela é utilizada ou não no seu meio familiar. Caso haja identificação da linguagem, a criança encontra-se preparada para tirar o máximo de proveito das oportunidades que lhe forem criadas, sentindo logo necessidade de falar e exprimir a sua opinião. Contrariamente, se a criança vem de um meio mais desfavorecido, quando confrontada com a linguagem do educador, verifica-se imediatamente que ela se encontra num estágio de aprendizagem diferente. O seu meio familiar é caracterizado pela pobreza material e cultural onde não há geralmente espaço para relações verbais ricas. Dessa forma, essa criança não vai reconhecer no discurso do educador semelhanças com o que ouve em casa, impedindo-a de compreender o que é dito, levando conseqüentemente a uma maior inibição linguística da sua parte e a uma maior dificuldade de aprender a expressar-se corretamente.

É papel do educador, para que esse déficit linguístico seja corrigido, estimular a criança a exprimir os seus sentimentos e desejos, a falar, caso contrário as suas aquisições vão limitar-se a uma linguagem condicionante, limitando-se apenas a cumprir o que lhe é imposto. Contudo, deve esse processo ser feito de uma forma gradual para que a criança não se sinta pressionada, ou seja, *não se trata de forçá-las a adoptar tipos ou formas de linguagem e expressão alheias à sua situação, mas sim de ampliar nessas crianças a gama de experiências possíveis* (Zabalza, 1992:76).

De um modo geral, e após um período de adaptação, em que cada caso tem uma duração variável, estas crianças começam a integrar-se e a ter uma participação mais ativa no dia-a-dia vivido no jardim-de-infância, desde que o ambiente seja favorável e haja um clima afetivo e acolhedor que lhe transmita segurança. O jardim-de-infância tem então um papel crucial na redução das diferenças ou desigualdades, ao pretender que as crianças oriundas de ambientes desfavorecidos experimentem um processo de recuperação, proporcionando e dando especial privilégio às situações de comunicação. Neste caso damos especial destaque às reuniões de grupo que são, sem dúvida, um momento de comunicação privilegiado. Impregnado de grande

valor afetivo, é o momento em que as crianças se exprimem oralmente, embora umas mais do que outras. *Com certeza que as crianças são predispostas a aprender a linguagem oral. Mas é um erro pensar-se que é suficiente estar-se rodeado de conversa. É o ser-se incluído na conversa e o ser-se tratado como um falante competente que fazem a diferença* (Judith Schickedanz s/d citado por Marques, 1990: 49). Nesse caso, é essencial que o educador, tanto quanto possível, distribua de forma semelhante a sua atenção e tempo de conversação por todas as crianças, em especial por aquelas que demonstram mais dificuldade de expressão oral.

Em suma, o contexto de jardim-de-infância, enquanto espaço de socialização, deve permitir que a criança desenvolva a sua consciência linguística, possibilitando-lhe a apreensão das estruturas formais da língua e ensinando-as a falar. Ao fazê-lo, está a evitar que a criança tenha problemas linguísticos ao longo do seu percurso escolar.

### **2.6.3 – O 1º Ciclo do Ensino Básico**

Os professores deparam-se constantemente com dificuldades na linguagem oral dos seus alunos nos diferentes níveis de ensino. Frequentemente, as crianças chegadas à escola usam um vocabulário pouco claro e variado, desconhecem o significado de algumas palavras de uso comum ou empregam outras com conotação pouco clara e em frases de construção inadequada.

Cabe ao professor do 1º ciclo suprir essas deficiências o mais cedo possível, pois todos sabemos como é difícil alterar hábitos linguísticos adquiridos erradamente. Importa conseguir que a criança domine suficientemente a sua língua, de forma a exprimir-se com o mínimo de correção. Deste modo, o professor deve proporcionar uma prática constante da linguagem oral e, simultaneamente, promover a aquisição de vocabulário que leve a uma obtenção progressiva da língua e a um interesse em falar bem a língua materna. Criando o gosto pela leitura, incitando à expressão oral, corrigindo os defeitos e explicando as dificuldades, proporciona trabalhos de grupo com alunos heterogéneos ao nível vocabular. A promoção do relacionamento entre crianças de diferentes camadas sociais é um fator benéfico pois que possibilita a troca de experiências vividas diretamente pelas crianças de meios mais desfavorecidos, e proporciona o enriquecimento a nível de linguagem prestado por crianças mais favorecidas e que têm vocabulário mais rico, mais pertinente e com melhor estruturação frásica.

A massificação do ensino foi decisivo na mistura de crianças de tendências e capacidades diversas, revelando grandes contrastes quer a nível físico, quer intelectual. Perante este tipo de situações tão variadas o professor deve, por um lado, possuir uma atitude que faça com que as crianças mais desenvolvidas não percam o interesse e, por outro, levar as que apresentam maiores dificuldades, a progredir. Nesse sentido, o empenho não deve ser apenas de um professor, mas de todo o corpo docente que, de algum modo, interfere na aprendizagem da criança, com o objetivo de aperfeiçoar algumas lacunas que possam surgir relativas à

linguagem. Desse modo, o aperfeiçoamento da língua deve ser realizado tendo sempre em vista a realização de atividades que estimulem a linguagem oral<sup>11</sup>sobre os mais variados assuntos, elementos necessários e motivadores à aquisição de competências linguísticas.

Damos ainda destaque à influência que os meios de comunicação social exercem no desenvolvimento da linguagem, como sejam a televisão, a rádio, o cinema, as histórias que, para além de facilitarem esse desenvolvimento, despertam a sua atenção, fornecendo-lhes conhecimento. Estes meios, se utilizados de uma forma pedagógica, exercem um papel muito positivo, constituindo em todas as áreas de conteúdo um enriquecimento linguístico, servindo de motivação e correção para os defeitos linguísticos de muitas crianças. Contudo, deve ter-se em conta que a utilização dos meios de comunicação devem sempre visar e despertar o interesse dos alunos na interpretação das imagens, através de atitudes críticas perante o que observa.

Em suma, cabe à escola criar as mais diversas situações e estratégias que colmatem as dificuldades linguísticas, para assim poder contribuir para um melhor sucesso escolar dos seus alunos.

---

<sup>11</sup>Como por exemplo a análise de textos orais e o estabelecimento de diálogos.

### 3 – Enquadramento Prático

Nesta parte de caráter prático pretendemos, nos pontos que se seguem, descrever o problema, os objetivos do estudo, a metodologia aplicada fazendo seguidamente uma breve caracterização do estudo de caso em questão. Posteriormente, expomos as técnicas adotadas na recolha dos dados, analisamos o texto, apresentamos uma prática docente relacionada com a superação do problema culminando o nosso estudo com as considerações finais.

#### 3.1 – Descrição do problema

Ao longo do presente trabalho, temos vindo a refletir sobre questões que consideramos pertinentes sobre a linguagem oral, procurando mostrar uma panorâmica de diversos aspetos que a compõem e que com ela se relacionam.

Qualquer trabalho de investigação começa sempre pela definição ou contextualização do problema para o qual se pretende encontrar uma solução ou resposta Mach (s/d) citado por Fernandes (2006: 78) refere que *problema é o desacordo entre os pensamentos e os factos, ou o desacordo de pensamentos entre si*. Definir o problema é, pois, comunicar o que se está a trabalhar e quais os objetivos desse trabalho. Para González (2000) citado por Fernandes (2006: 78), a identificação de um problema existente não significa a ausência de soluções *apenas representa uma realidade negativa ou desfavorável*.

A escolha do tema **Processos de Aquisição e Verificação de Competências no 1º CEB – A Linguagem Oral** justifica-se pelo facto de termos realizado um estágio curricular, no âmbito da PES II, na Escola Básica de Santa Zita na Guarda, com um grupo de 17 alunos do 1º ano, tendo-nos deparado durante este processo com dificuldades bastante acentuadas em relação a um aluno que apresentava graves atrasos na linguagem oral. Deste modo, a motivação deste estudo de caso prende-se essencialmente com a compreensão desta questão, pelo que procuraremos, numa parte mais prática, apresentar sugestões para colmatar um problema que pensamos ser frequente nas escolas. Pensamos, assim, contribuir de algum modo para um maior sucesso escolar dos alunos e para o desenvolvimento desta competência nuclear.

O objetivo desta investigação é, assim, possibilitar uma interpretação das dificuldades com que os professores se deparam em situação de défice ou atraso da linguagem que, como referimos, pode assentar em diversos fatores/intervenientes fundamentais no desenvolvimento desta competência. Foi realçado neste trabalho o facto de o meio sócio-afetivo ser determinante na estruturação e desenvolvimento da linguagem, bem como a frequência ou não do jardim-de-infância. Como se viu, as teorias apontam para que às crianças provenientes de um meio socio-cultural menos favorecido é habitualmente atribuída uma linguagem mais rudimentar e pobre a nível lexical e sintático, denominada mais frequentemente de linguagem implícita, e que às crianças provenientes de uma classe social mais favorecida, é atribuída uma linguagem oral

mais estruturada e, por conseguinte, mais explícita e rica. Por outro lado, também o papel do jardim-de-infância e da família são relevantes por se tratarem de dois fatores igualmente importantes e essenciais para o desenvolvimento e aquisição das competências linguísticas das crianças. A partir destes três fatores – o meio, a família e o jardim-de-infância, traçamos o nosso plano de trabalho surgindo desta forma a seguinte questão de investigação:

**Que contributo terá o meio, a família e o jardim-de-infância para a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral?**

### **3.2 – Objetivos do estudo**

Na condução de uma investigação, o investigador é orientado e conduzido por objetivos, sendo que estes *irão depender da natureza dos fenómenos e das variáveis em presença, bem como das condições de maior ou menor controlo em que a investigação vai ocorrer* (Almeida & Freire, 2000: 24).

De acordo com a temática do estudo especificamos os objetivos do estudo:

- Verificar o desempenho linguístico do aluno;
- Estabelecer a relação do desenvolvimento da linguagem com os respetivos intervenientes (meio, família e jardim-de-infância);
- Apresentar propostas e estratégias didáticas dinâmicas, diversificadas e facilitadoras para colmatar o défice na linguagem oral.

### **3.3 – Metodologia do Estudo**

Sendo a metodologia a ciência que estuda os métodos utilizados no processo de conhecimento é, portanto, segundo Pardal & Correia (1995:10) o *corpo orientador da pesquisa que, obedecendo a um sistema de normas, torna possíveis a selecção e articulação de técnicas, no intuito de se poder desenvolver o processo de verificação empírica*. Desta forma, a escolha da metodologia é um ato decisivo para a obtenção de respostas, uma vez que é através desta, que o pesquisador trilha o caminho que vai seguir para, no final da sua caminhada, dar resposta a um problema. Pode também ser entendida como um conjunto de etapas que serão vencidas de forma sistematizada na procura de soluções adequadas ao problema.

O trabalho realizado insere-se no paradigma qualitativo, uma vez que o investigador realizou um trabalho de campo, fez observação direta, emitiu juízos de valor e analisou factos. Na investigação qualitativa é essencial que a capacidade interpretativa do investigador nunca perca o contacto com o desenvolvimento do acontecimento, interessando-se mais pelo processo do que pelo resultado (Bogdan & Biklen, 1994).

Neste paradigma, o método de análise utilizado no âmbito deste trabalho foi o estudo de caso e a investigação-ação.

O estudo de caso por se tratar de uma abordagem metodológica especialmente adequada quando se procuram compreender ou descrever contextos complexos, nos quais se encontram envolvidos fatores diversos (Yin, 1994). Fidel (1992) refere que o método do estudo de caso é específico da pesquisa de caso. Por outro lado, Coutinho (2002) considera que quase tudo pode ser “um caso”: uma pessoa, um grupo, uma organização, uma comunidade. Nesta linha, Ponte (2006:2) afirma que o estudo de caso *é uma investigação (...) que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica (...) procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, deste modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse*. No contexto desta investigação, o estudo de caso refere-se a um aluno específico analisado numa perspetiva definida pelo investigador e a que mais à frente se aludirá.

Usou-se também o método da investigação-ação porque o objeto de estudo em análise nesta investigação foi realizado pelo professor em sala de aula. A investigação-ação consiste num processo de colocar questões, procurar respostas válidas e objetivas e de interpretar resultados. Segundo Arends (1995), a investigação-ação é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objetivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula. Debruçar-nos-emos um pouco sobre a metodologia de investigação-ação, por ser a metodologia de investigação que se enquadra pelas suas características, no desenvolvimento deste estudo. Define-se investigação-ação, tal como o nome indica, como a metodologia que tem o duplo objetivo de ação e investigação, no sentido de obter resultados em ambas as vertentes. Na ação, para obter mudanças numa comunidade, organização ou programa; na investigação, no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador, do cliente e da comunidade Dick (2000) citado por Fernandes (2006: 72).

Na prática educativa, o contributo da investigação-ação pode e deve, levar a uma participação mais ativa do professor, como agente de mudança. A estratégia mais eficaz para que ocorram as necessárias mudanças na comunidade educativa será o envolvimento de todos os intervenientes, numa dinâmica de ação-reflexão-ação. Neste sentido, a investigação-ação surge como uma metodologia eficaz. Nesta perspetiva Froufe (1998) citado por Fernandes (2006:76) refere que a investigação-ação pode ajudar o professor/educador a *desenvolver estratégias e métodos* para que a sua atuação seja mais adequada, bem como *propiciar técnicas e instrumentos de análise da realidade, assim como formas de recolha e análise de dados*. Assim, o contributo desta metodologia é necessário para uma reflexão sistemática sobre a prática educativa, com o objetivo de a transformar e melhorar as práticas em sala de aula, o grande desafio que se impõe a todos nós, atores empenhados e envolvidos nesta dinâmica de ação na intervenção educativa.

### **3.4 – Apresentação do estudo de caso**

O aluno alvo do presente estudo terá a designação de “D”, tem 6 anos e frequenta o 1º ano de escolaridade na Escola Básica de Santa Zita – Guarda. O seu agregado familiar para além da mãe e do pai, é composto por uma irmã de 9 anos que também frequenta a mesma escola mas no 2º ano de escolaridade, um irmão de 4 e outro de 2 anos que estavam em casa ao cuidado da mãe. O aluno considerado iniciou a sua escolaridade em outubro, tendo tido nesse momento o seu primeiro contacto com a escola e com crianças não pertencentes à etnia cigana, uma vez que nunca tinha frequentado o jardim-de-infância e, segundo ele, apenas tinha contacto direto com os pais, irmãos e restantes familiares. A justificação para a sua entrada na escola só ter acontecido em outubro, e não no início do ano letivo deveu-se ao facto de estar a residir na cidade da Guarda há pouco tempo, tendo residido anteriormente em Gouveia. A sua adaptação à escola, segundo a Professora Cooperante, foi bastante complicada dado que esta se deparou com um aluno com as competências básicas pouco ou nada desenvolvidas destacando-se, neste ponto, um grande atraso ao nível da linguagem oral. A justificação para esse problema prende-se essencialmente com o facto de a educação das crianças de etnia cigana girar tradicionalmente em torno da família, sendo esta a unidade básica da organização social, económica e educativa, onde os saberes são incorporados através da vivência de experiências diárias.

Segundo Aires (2004), uma parte significativa das comunidades ciganas, especialmente aquelas que enfrentam processos de maior pobreza e exclusão social, encaram ainda a escola como um espaço alheio e adverso à sua cultura. É também encarada, como um espaço de “domesticação”, onde as crianças, por desconhecimento e racismo, são mal vistas e mal tratadas. Quando estas comunidades aceitam integrar um processo educativo, fazem-no numa ótica minimalista, somente para dotar as crianças dos elementos culturais mínimos – aprender a ler, a contar e a escrever. Esta perspetiva enquadra-se perfeitamente no aluno “D”, tendo este afirmado por diversas vezes que só ia à escola para aprender a ler para poder tirar a carta de condução, sendo esse o seu objetivo principal e aquele que provavelmente lhe tinha sido inculcado. Daí a sua frequência na escola ser maioritariamente marcada por um profundo absentismo.

### **3.5 – Procedimentos e técnicas adotadas na recolha dos dados**

A recolha de dados, sendo um procedimento organizado de procura de informações, tem como objetivo a compreensão de uma determinada situação/problema, e baseia-se em diferentes métodos e técnicas (Coutinho, 2011). Neste caso optamos pela recolha de uma produção oral do aluno em questão, no decorrer da PES II<sup>12</sup>. O trabalho realizado constou do relato de uma história intitulada “Era uma vez no país dos G`s” (cf. apêndice 7) que foi adaptada e

---

<sup>12</sup> De salientar que devido ao pouco tempo de PES, foi apenas possível proceder a esta recolha.

posteriormente dramatizada com recurso a um fantocheiro e personagens construídas para o efeito (cf. apêndice 8). A produção oral foi gravada, posteriormente descodificada e passada a escrito, havendo a preocupação em copiar, tanto quanto possível, *ipsis verbis*, a linguagem utilizada pela criança (cf. apêndice 9).

A escolha da história foi planificada (cf. apêndice 10) com o objetivo de se apresentar a letra “G” utilizando a mesma metodologia já utilizada na apresentação de outras letras do alfabeto dado que se revelou uma metodologia eficaz e otimizadora de resultados por despertar de imediato o interesse da criança. O aluno é então convidado a recontar a história ouvida. Posteriormente o reconto foi analisado tendo como objetivo principal a verificação do seu desempenho linguístico.

### **3.6 – Análise do texto**

Tendo como objetivo avaliar a competência linguística do aluno, foram analisados os resultados do reconto da história através de estratégias desenvolvidas na área da linguagem oral. É necessário para a avaliação do aluno, averiguar as suas áreas mais fracas e emergentes para, posteriormente, podermos intervir adequadamente reeducando essas áreas. De referir que é também importante conhecer as suas áreas fortes pois podemos, a partir destas, trabalhar as restantes áreas incentivando deste modo o aluno e obtendo resultados visíveis que motivem a sua recuperação.

Assim, a análise e a avaliação na área da linguagem foi apoiada numa lista de observação, da qual fizeram parte os objetivos que se consideraram mais pertinentes para ser avaliados foram definidos os seguintes. A fim de determinar e analisar as dificuldades do aluno, apresentam-se os dados (tabela 5) relativa à área de desenvolvimento (linguístico), sendo essa análise realizada de acordo com as seguintes categorias: Não Apresenta Dificuldades (NAD); Apresenta Dificuldades (AD); Apresenta Grandes Dificuldades (AGD). Posteriormente, estes dados serão analisados recorrendo, sempre que possível, a exemplos da história recontada para fundamentar essa análise.

### 3.6.1 – Apresentação e discussão dos resultados

A tabela abaixo ilustra sinteticamente o estudo realizado, utilizando as categorias definidas.

**Tabela 5** – Resultados das dificuldades do aluno

Área: Linguagem Oral					
Nº	Objetivos	AD	NAD	AGD	Observações
1	Compreende histórias ouvidas	X			
2	Reconta histórias ouvidas	X			
3	Reconta histórias com recurso a suporte visual	X			
4	Possui vocabulário adequado, rico e diversificado			X	
5	Estrutura frases com sentido	X			
6	Articula palavras corretamente	X			

Fonte: Própria

Pela leitura da tabela, verifica-se que na competência da linguagem oral, o aluno “D” apresenta dificuldades (AD) em quase todos os objetivos propostos, apresentando grande dificuldade (AGD) na área do vocabulário.

De seguida, procederemos a uma análise mais pormenorizada de cada um dos objetivos propostos recorrendo, sempre que possível, a exemplos apresentados no texto recontado pelo aluno “D”.

Relativamente ao primeiro objetivo, **compreende histórias ouvidas** verificou-se que o mesmo se encontra em estreita ligação com a compreensão oral que se define como a *competência responsável pela atribuição de significado a cadeias fónicas de acordo com as regras da gramática da língua* (Sim-Sim *et al*, 1997:26). Deste modo, podemos aferir que o aluno “D” apresenta algumas dificuldades na compreensão de histórias ouvidas, uma situação que se confirma e fundamenta no ponto seguinte, pois uma vez que, não compreendendo o que ouve, o aluno denota dificuldades em reproduzir, tendo a professora que intervir e repetir por diversas vezes o eu o aluno tentava transmitir para que os restantes alunos percebessem e pudessem acompanhar o recontar da história.

O segundo objetivo, **reconta histórias ouvidas** pode ser designado como a competência da expressão oral que, segundo (Sim-Sim *et al*, 1997: 28) *é a capacidade para produzir cadeias fónicas dotadas de significado e conformes à gramática de uma língua* constatou-se que o aluno “D” não conseguiu de uma forma eficaz recontar a história ouvida. Apresentou dificuldades (AD). Estas traduziram-se na falta de iniciativa, fazendo-o sempre com o auxílio da professora

que começava sempre a frase e que só posteriormente era continuada pelo aluno, demonstrando muitas dificuldades em terminar essa tarefa.

De salientar que embora a compreensão do oral e a expressão oral estejam intimamente relacionadas em termos de desenvolvimento, a primeira precede sempre a segunda, ou seja, ao adquirir linguagem, o aluno compreende primeiro e, só posteriormente, produz o que já é capaz de compreender (Sim-Sim, 1997).

No que concerne ao terceiro objetivo, **reconta histórias com recurso a suporte visual**, pode aferir-se que apesar de ter demonstrado dificuldades, o aluno “D” conseguiu mais facilmente recontar a história através da visualização das imagens/personagens e da sua manipulação. A utilização de um sistema de comunicação por imagens/personagens aliado ao recontar da história, pode compensar essa lacuna uma vez que, pelas suas características, as imagens/personagens são importantes instrumentos de facilitação da expressão oral.

Em relação ao quarto objetivo, **possui vocabulário adequado, rico e diversificado** e entendendo o vocabulário como um conjunto de palavras que um indivíduo conhece e é capaz de compreender, ou seja, um grupo de palavras que cada pessoa conhece e utiliza na formação das suas frases é, neste caso concreto, deficitário uma vez que o aluno possui dificuldades no processo de aprendizagem, exprimindo-se com dificuldade. Assim, deve ser-lhe dada a oportunidade de contactar com o vocabulário não apenas de forma passiva, enquanto recetor, através da audição, mas também de forma ativa, através da reutilização das palavras no seu próprio uso da língua.

Relativamente a esse objetivo, podemos afirmar que o aluno “D” demonstrou algumas dificuldades no uso correto de vocabulário, uma vez que na realização da atividade fez pausas, que se explicavam pelo facto de não saber que palavras utilizar para se exprimir e para fazer uma construção frásica correta, esperou sempre pela professora, para que esta o questionasse e desse início à elaboração das frases.

Desta forma, é necessário que se faça uma intervenção mais específica quando o aluno, apresenta uma pobreza vocabular que compromete a sua comunicação oral e que, neste caso específico, poderá não ter sido superada com a estimulação nos ambientes familiar e educacional ao qual não teve acesso tal como já foi referido anteriormente.

No que diz respeito ao quinto objetivo, designado de **estrutura frases com sentido** e definindo a correta estrutura frásica como um enunciado com sentido, completo, e capaz de fazer uma comunicação, o aluno “D” demonstrou, por diversas vezes no decorrer da atividade, dificuldades em construir uma frase com sentido, tendo esta que ser reformulada pelo professor para que os restantes alunos percebessem o que ele queria dizer. O exemplo seguinte é elucidativo deste ponto: “ Ê só vim a bincá com você, mas um dia num podia!”

Finalmente e considerando o último objetivo, **articula palavras corretamente**, e percebendo a articulação como a pronúncia correta das palavras, verificou-se que o aluno “D”

apresenta uma grande dificuldade na articulação do fonema “r”, conseguindo apenas pronunciá-lo quando soletra as palavras de uma forma lenta como a seguir transcrevemos: “Taguela” em vez de “Tagarela”; “Tatauga” em vez de “Tartaruga”; entre outros exemplos.

Em conclusão, o aluno em estudo não possui um vocabulário amplo que lhe permita expressar-se corretamente, não consegue organizar as suas ideias, expressando-se desordenadamente e apresentando dificuldades em articular sons (fonemas), palavras e frases. Contudo, graças à estimulação da competência da linguagem oral, o aluno vai estabelecendo uma comunicação com o meio que o rodeia, adquirindo estruturas mentais que o capacitarão para compreender as mensagens dos outros e expressar as suas próprias ideias. Em todo o crescimento e desenvolvimento são necessárias condições que possibilitem e favoreçam a aquisição da linguagem oral; só um meio adequado, enriquecedor, que estimule a comunicação, fará sentir ao aluno a necessidade de se exprimir e de melhorar a sua linguagem. Assim, o primeiro ponto para estimular o desenvolvimento linguístico é o estabelecimento de relações pessoais (adulto-criança; criança-adulto; criança-criança) que favoreçam e estimulem a comunicação oral. É, pois, essencial que o aluno queira falar, tenha interesse nas relações com os outros, sinta segurança e deseje, por sua vez, conhecer as mensagens que os outros lhe enviam.

### **3.7 – Proposta de uma prática docente relacionada com a superação do problema**

Após uma avaliação do aluno “D” e traçado o seu perfil linguístico é importante, no âmbito deste trabalho construir uma proposta de intervenção didática, de forma a trabalhar e reeducar as áreas mais deficitárias. Deste modo é nosso objetivo centrar a nossa proposta especificamente na área da linguagem oral.

Conhecido o nível linguístico do aluno alvo deste estudo de caso, formulámos objetivos claros e específicos, baseados nas dificuldades apresentadas no recontar da história que se revelem eficazes para a superação do problema:

- ✓ Interiorizar e produzir o fonema “r”;
- ✓ Ampliar o vocabulário, partindo do já adquirido;
- ✓ Compreender frases/histórias simples;
- ✓ Construir frases simples;
- ✓ Recontar histórias simples.

Seguidamente, apresentamos uma proposta possível de intervenção didática, dando especial realce às atividades/estratégias que poderíamos desenvolver na intervenção real junto do aluno, descrevendo os objetivos gerais e específicos a atingir com a realização das mesmas (tabelas 6 e 7).

**Tabela 6 – Proposta de Intervenção Didática 1**

<b>Proposta de Intervenção Didática 1</b>				
<b>Área</b>	<b>Sub-Área</b>	<b>Objetivos Gerais</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Estratégias/Atividades</b>
<b>Linguagem</b>	<b>Oral</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender a linguagem, compreendê-la e aplicá-la</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender frases simples ouvidas;</li> <li>• Transmitir frases simples com sentido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar o jogo “telefone estragado”</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recontar histórias simples;</li> <li>• Responder a perguntas da história;</li> <li>• Nomear personagens.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contar a história “O Coelho que não era de Páscoa” através de uma caixa mágica.</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressar-se através do desenho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar o registo da história através do desenho</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressar-se oralmente de forma clara e explícita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representar a história através de uma dramatização</li> </ul>

**Fonte:** Própria

Pretendemos com a apresentação destas propostas de intervenção didática estimular e no caso em questão desenvolver a linguagem oral através de estratégias mais atrativas, por forma a motivar o aluno na concretização das mesmas.

Relativamente à proposta de intervenção didática 1, esta tem como objetivo geral aprender a linguagem, compreendê-la e aplicá-la. Desta forma pensamos que a escolha da atividade designada de “telefone estragado” seja uma estratégia eficaz para superar o problema de expressão oral. Uma vez que quanto mais diversificadas forem as atividades, mais estimulantes e motivadoras se tornam.

Relativamente à atividade realizada com recurso ao boneco “Mário”, esta seria uma personagem construída por nós com a ajuda do aluno. A escolha do nome adotado para o boneco remeteu-nos para o facto de o aluno apresentar grandes dificuldades na pronúncia do fonema “r”.

Quanto à linguagem utilizada pelo “Mário” seria de um nível acessível, criada pelo professor com o objetivo de colocar a língua nos pontos de articulação necessários. Quando se realizasse uma atividade com recurso ao boneco “Mário”, o aluno “D” teria sempre que repetir o que este dizia, tendo sempre o professor o cuidado de criar palavras, frases e textos enquadrados nas suas dificuldades.

**Tabela 7 – Proposta de Intervenção Didática 2**

<b>Proposta de Intervenção Didática 2</b>				
<b>Área</b>	<b>Sub-Área</b>	<b>Objetivos Gerais</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Estratégias/Atividades</b>
<b>Linguagem</b>	<b>Oral</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar a linguagem correta como meio de expressão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorecer a mobilidade dos órgãos da fala.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar exercícios práticos com apoio no boneco “Mário”. O aluno terá que o imitar.</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumentar o vocabulário quotidiano;</li> <li>• Expressar-se oralmente;</li> <li>• Partilhar vivências.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar situações de diálogo sobre os mais variados temas.</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Memorizar lengalengas e trava-línguas;</li> <li>• Compreender o sentido do que se ouve e reproduzir a mensagem simultaneamente com gestos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensinar trava-línguas e lengalengas, com recurso a dramatização e gestos.</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Detetar o intruso;</li> <li>• Pronunciar o fonema “r”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar o jogo “o intruso”.</li> </ul>

**Fonte:** Própria

No que diz respeito ao jogo designado “o intruso” (proposta de intervenção didática 2) seriam fornecidos ao aluno conjuntos de quatro cartões onde teria que encontrar “o intruso”. Os cartões terão uma palavra sempre associada à imagem que o aluno tem que pronunciar. Neste caso como se pretende trabalhar o fonema “r” todas as palavras terão esse fonema à exceção de uma que é “o intruso” e que o aluno terá que detetar. Esta atividade poderá ser adaptada a situações onde se perceba a dificuldade em pronunciar qualquer fonema.

As propostas didáticas apresentadas são naturalmente limitadas, mas poderiam ser ampliadas/diversificadas e deveriam ser muito repetidas para se obter progressão na competência da Linguagem Oral, o que não é possível no âmbito de uma PES devido ao escasso tempo de permanência na instituição. Por outro lado, o facto de o aluno “D” não ser assíduo, impedia muitas vezes, a realização das atividades programadas, também contribuiu para um resultado menos favorável na realização de atividades mais diversificadas.

Em suma, o professor tem um papel muito importante na estimulação da criança, especialmente no que diz respeito à Linguagem. Assim, este deve intervir de forma adequada, tendo por base as estratégias existentes, inovando se necessário e dando as melhores respostas às necessidades da criança. Cabe ao professor trabalhar neste sentido, promover a aquisição de competências por parte do aluno esgotando todas as possibilidades que a didática lhe oferece.

#### **4 – Considerações Finais**

A elaboração deste trabalho resultou do interesse em aprofundarmos conhecimentos no domínio da Linguagem Oral.

A nossa sociedade está em constante mudança, sendo caracterizada pela sua diversidade cultural. É uma sociedade que se rege, fundamentalmente, pela linguagem e comunicação, pois os seres humanos necessitam de comunicar uns com os outros nas relações que estabelecem. A linguagem assume, assim, um papel primordial entre os sujeitos.

A linguagem sempre teve a sua importância nas sociedades, pois sem ela seria difícil existir diálogo entre as pessoas. Esta é utilizada pela criança desde muito cedo. Deste modo, e avaliando a linguagem das crianças em idade pré-escolar, as OCEPE (2007) contemplam a importância do domínio e aquisição da linguagem oral. A linguagem e a comunicação sempre ocuparam um lugar de destaque na educação pré-escolar, pois é nestas idades que as crianças usufruem de um vasto leque de vocabulário e aprendem a conjugar as palavras para a formação de frases, daí a importância de se frequentar a escola desde tenra idade.

Para que a linguagem e comunicação se desenvolvam de uma forma progressiva e unânime, é fundamental que se formem climas de comunicação e diálogo numa etapa inicial num ambiente familiar. Um outro dado considerado relevante e interessante para esta investigação é a importância da interação social com o meio envolvente. A linguagem e comunicação são duas características importantes que determinam a condição humana, sendo que estas se relacionam, respetivamente, com a condição pessoal e social (Sousa, 2007).

Em consonância com o referido, foram analisados os principais intervenientes no desenvolvimento da linguagem, explorou-se então a família, nomeadamente, o seu papel e importância nos primeiros anos de vida, assim como o contributo do jardim-de-infância e do meio em que a criança se encontra inserida. As relações existentes em que os pais encorajam e estimulam os seus filhos a nível escolar e social, tornam estas crianças em seres emocionalmente mais competentes e estimulados para conseguirem atingir as suas finalidades ao longo da sua vida (Melo & Soares, 2007).

Pode concluir-se que as crianças que não desenvolveram e não possuem as condições necessárias para um bom desenvolvimento da linguagem poderão necessitar de uma intervenção precoce por parte da família e da própria escola para colmatar essas necessidades, pois, no futuro, a linguagem deficitária poderá originar dificuldades de aprendizagem, nomeadamente ao nível da aprendizagem da leitura e da escrita. É necessário avaliar estas crianças e, sobretudo, intervir para que estas dificuldades de aprendizagem não comprometam o seu sucesso escolar e a sua vida futura.

Consequentemente, também se verificou que a intervenção precoce é fundamental para estas crianças, motivando e ajudando-as a desenvolver novas competências linguísticas e

colmatando as suas dificuldades. Estudos efetuados nesta área de investigação (Leach, Scarborough & Rescorla, 2003; Pereira & Pinto, 2001) mostram a importância de identificar o mais precocemente possível as dificuldades de aprendizagem que as crianças apresentam, sendo para isso necessário avaliar os conhecimentos das crianças e intervir a este nível. Estes estudos demonstram que uma tardia emergência da linguagem, a falta de estimulação nos diálogos e em comunicações diversas podem ser prejudiciais para o desenvolvimento da linguagem. É necessário estimular as crianças para a leitura e, conseqüentemente, para a escrita, aumentando o seu vocabulário e favorecendo o seu discurso oral.

Este trabalho intitulado **“Processos de Aprendizagem e verificação de competências no 1º CEB - A Linguagem Oral”**, surgiu como resposta à questão **“Que contributo terá o meio, a família e o jardim-de-infância para a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral?”**. No sentido de procurar responder a esta questão, realizámos em contexto de sala de aula uma investigação-ação limitada a um estudo de caso com uma criança que apresentava um elevado défice na linguagem oral.

Após a realização deste estudo, pensamos que os objetivos traçados se cumpriram na medida em que conseguimos através da atividade apresentada e colocada em prática verificar o desempenho linguístico do aluno “D”, verificar que a relação existente entre os diversos intervenientes (meio, família e jardim-de-infância) são essenciais para o desenvolvimento da linguagem e, por último, pensamos que as propostas e estratégias didáticas apresentadas para colmatar o défice na linguagem, embora redutoras pelo escasso tempo de contacto disponível, irão contribuir para estimular e motivar o aluno no desenvolvimento da sua linguagem oral.

Em suma, e tal como defendem Sprinthall & Sprinthall (1993) quanto mais cedo forem identificadas as dificuldades de aprendizagem mais benéfico será para as crianças. É necessário que o meio, a família e a escola lhes proporcione um ambiente o mais rico e diversificado possível, de forma a desenvolver a linguagem e a comunicação.

Cabe especialmente à escola a função de, face a ambientes familiares e naturais menos profícuos linguisticamente, conceber estratégias ricas, diversificadas e estimulantes para que a criança desenvolva e aprenda a usar adequadamente a linguagem oral, não só no contexto escolar mas também em ambientes exteriores, a fim de a tornar progressivamente, num adulto linguisticamente competente.

## **Conclusão**

Numa retrospectiva de todo o trabalho que desenvolvemos ao longo do ano, podemos reconhecer o quão importante foi a realização da PES na nossa formação enquanto futuros professores. A sua maior valia reside no facto de nos ter proporcionado um leque alargado de experiências e desafios que contribuíram positivamente para o desenvolvimento das nossas competências pedagógicas.

Os momentos mais determinantes nesta longa caminhada foram, sem dúvida, a consciencialização da importância da planificação e da reflexão para a eficácia da nossa intervenção enquanto professores. O tempo dedicado à planificação e reflexão das metodologias de ensino serviram para melhorar a nossa prestação nas aulas e, conseqüentemente, a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Foi através deste processo de análise crítica e reflexiva que colocámos em confronto os nossos conhecimentos e concepções de ensino com as situações práticas.

Um outro aspeto que contribuiu para um maior crescimento profissional foi ter criado, em ambas as PES, uma boa relação pedagógica com as crianças, o que permitiu uma intervenção e transmissão de conhecimentos que se repercutiu na sua evolução e aquisição das diferentes temáticas abordadas. Este momento serviu também para nos apercebermos das nossas responsabilidades enquanto formadores, e no desenvolvimento da nossa identidade enquanto professores.

Ao longo de todo este processo procurámos ver em cada erro uma nova lição, e em cada dificuldade uma oportunidade para crescermos enquanto profissionais. Consideramos, assim, que a PES se assumiu como um momento determinante na nossa formação enquanto futuros professores, complementando a formação teórico-prática adquirida durante os primeiros anos do percurso académico. Este, além de nos ajudar a desenvolver instrumentos de intervenção para o processo de ensino-aprendizagem, dotou-nos de capacidades para identificar problemas, refletir acerca deles e procurar soluções através do recurso à investigação, as quais, acreditamos, nos permitirão dar resposta aos desafios profissionais futuros.

Partindo da noção de que não existem fórmulas ideais para o sucesso profissional, é com força, dedicação e responsabilidade que assumimos a nossa nova condição de professor. Por conseguinte, fica, clarificada a noção de que somos nós os responsáveis últimos pela nossa aprendizagem e crescimento profissional, sendo nosso dever, enquanto docentes, procurar o conhecimento e a melhoria constante do nosso trabalho.

## Bibliografia

- ✓ Aires, S. (2004). *A Escola Ainda é Alheia e Adversa à Cultura Cigana*, Jornal Mensal A Página da Educação, Ano XIII, n.º 131, Fevereiro;
- ✓ Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores*. Porto, Porto Editora;
- ✓ Almeida, S., & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios;
- ✓ Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar. Amadora*. Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.;
- ✓ Batista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*. Porto, Predições;
- ✓ Baylon, C. & Fabre, P. (1990) *Iniciação à Linguística*, Coimbra, Livraria Almedina;
- ✓ Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*, Coleção Ciências da Educação, Porto: Porto Editora;
- ✓ Bouton, C. (1975) *O Desenvolvimento da Linguagem*, Lisboa, Moraes Editores;
- ✓ Carvalho, H. (1983). *Teoria da Linguagem*. Coimbra, Coimbra Editora, Lda.;
- ✓ Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). *O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. Revista Portuguesa de Educação.CIED - Universidade do Minho;
- ✓ Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina;
- ✓ Crystal, D. (1991). *A Linguística*. Lisboa, Publicações Dom Quixote;
- ✓ Dottrens, H. (1974). *A classe em acção*. Lisboa: Editora Estampa;
- ✓ Dubois, J. et al (1973). *Dicionário de Linguística*. São Paulo: Editora Cultrix;
- ✓ Estrela, M. & Estrela, A. (1978). *A técnica dos incidentes críticos no ensino*. Lisboa: Editorial Estampa, Lda;
- ✓ Fernandes, A. (2006) Projeto Ser Mais – Educação para a Sexualidade Online. Mestrado em Educação Multimédia apresentado à Faculdade de Ciências da Universidade do Porto;
- ✓ Fernandes, E. (1998) *Teorias de aquisição da linguagem*. In :Goldfeld,M. Org. Fundamentos de Fonoaudiologia: linguagem. Rio de Janeiro:Guanabara Koogan;
- ✓ Fidel, R. (1992). The case study method: a case study, In: GLAZIER, Jack D. & POWELL, Ronald R. *Qualitative research in information management*. Englewood, CO: Libraries Unlimited;
- ✓ Filipe, M. (1995). *A linguagem – Aquisição de vocabulário e estratégias didáticas*. D.E.S.E. apresentada ao Instituto Politécnico da Guarda;
- ✓ Fromkin, V., & Rodman, R. (1993) *Introdução à Linguagem*, Coimbra, Livraria Almedina;

- ✓ Girard, D. (1976). *As Línguas Vivas – Ensino e Pedagogia*. Coimbra, Livraria Almedina;
- ✓ Kristeva, J. (1969). *História da Linguagem*, Lisboa: Edição 70;
- ✓ Leach, J. M., Scarborough, H.S., & Rescorla, L. (2003). *Late-Emerging reading disabilities*. in *Journal of Educational Psychology*;
- ✓ Lentin, L. (1990). *A criança e a Linguagem Oral*, Lisboa, Livros Horizonte;
- ✓ Lucchesi, D. (1998). *Sistema, Mudança e Linguagem*, Edições Colibri;
- ✓ Maingueneau, D. (1997). *Introdução à Linguística*; Lisboa, Gravidia Publicações Lda;
- ✓ Malpique, C. (1970). *Pensamento e Linguagem*, Separata da Revista de Portugal série “A Língua Portuguesa”, Lisboa;
- ✓ Marques, R. (1990). *Educação Cívica e Desenvolvimento Pessoal e Social – objetivos, conteúdos e métodos*. Lisboa: Texto Editora;
- ✓ Marques, R. (1993). *A escola e os pais, como colaborar*. Lisboa: Livros Horizonte;
- ✓ Melo, A., & Soares, I. (2007). *Socialização emocional no contexto familiar e psicopatologia da criança*. *Revista Psicologia Teoria, Investigação e Prática*. Braga: Centro de Investigação em Psicologia;
- ✓ Ministério da Educação, (2006). *Organização Curricular e Programas – 1º Ciclo Ensino Básico*. Departamento de Educação Básica;
- ✓ Ministério da Educação, (2007). *Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar*, Departamento da Educação Básica e Núcleo de Educação Pré-Escolar;
- ✓ Pacheco, J. (1995). *O pensamento e acção do professor*. Porto. Porto Editora;
- ✓ Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores;
- ✓ Pereira, B., & Pinto, P. (2001). *A escola e a criança em risco. Intervir para prevenir*. Lisboa: ASA;
- ✓ Petter, M. (2002). *Linguagem, língua, linguística* In: FIORIN, J.L.Org. *Introdução à Linguística I. Objetos teóricos*. São Paulo: Contexto;
- ✓ Ponte, J.P. (2006). *Estudos de caso em educação matemática*. *Bolema*, 25, 105-132. Este artigo é uma versão revista e actualizada de um artigo anterior: Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3(1), pp3-18. (re-publicado com autorização);
- ✓ Quintas, F. (1998). *Las Técnicas de Grupo en la Animación Comunitaria*. Salamanca: Amarú Ediciones;
- ✓ Rebelo, D., & Atalaia, L. (1978) *Para o Ensino e Aprendizagem da Língua Materna*, Lisboa, Livros Horizonte;
- ✓ Rebelo, D., & Diniz, M., (1985) *Falar contigo*, Editorial do Ministério da Educação;

- ✓ Rebelo, D. (1990). *Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*, Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço da Educação;
- ✓ Richelle, M. (1976) *A Aquisição da Linguagem*, Lisboa, Socicultur;
- ✓ Sim-Sim, I.; Duarte, I.; Ferraz, M. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica – Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa, DEB;
- ✓ Sim-Sim, I., Silva, I., Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*, Lisboa, DGIDC;
- ✓ Sousa, J. (2007). *Deficiência, Cidadania e Qualidade Social. Por uma Política de Inclusão das Pessoas com Deficiências e Incapacidades in Integração das Pessoas com Deficiência, Cadernos Sociedade e Trabalho*. Lisboa: Ministério da Direcção de Estudos, Estatística e Planeamento do Trabalho e da Solidariedade Social.
- ✓ Sprinthall, C., & Sprinthall, N. (1993). *Psicologia Educacional. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGrawHill;
- ✓ Tavares, J., & Alarcão, I. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina;
- ✓ Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª Ed) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications;
- ✓ Zabalza, M. (1992) *Didáctica da Educação Infantil*, Coleção Horizontes da Didáctica, Edições Asa;
- ✓ Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa;

#### **Webgrafia:**

- ✓ <http://www.slideshare.net/lfpedro/metodologias-de-investigao-2248672> 14 de junho às 12:50h;
- ✓ [http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE\\_Armenio/TESE\\_Armenio/\\_vti\\_cnf/TESE\\_Armenio\\_web/cap3.pdf](http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/TESE_Armenio_web/cap3.pdf) 24 de julho às 19:40h;
- ✓ LBSE – <http://www.sg.min-edu.pt/pt/informacao-do-sistema-educativo/legislacao-e-regulamentacao-da-educacao/lei-de-bases-do-sistema-educativo/> 20 de junho de 2012 às 14:30h;
- ✓ <http://www.munguarda.pt/index.asp?idedicao=51&idSeccao=657&Action=seccao>, 3 de julho de 2012 às 14:30h;
- ✓ <http://www.dgdc.min-edu.pt/> 23 de Fevereiro de 2012 às 19:00h;

# **Apêndices**

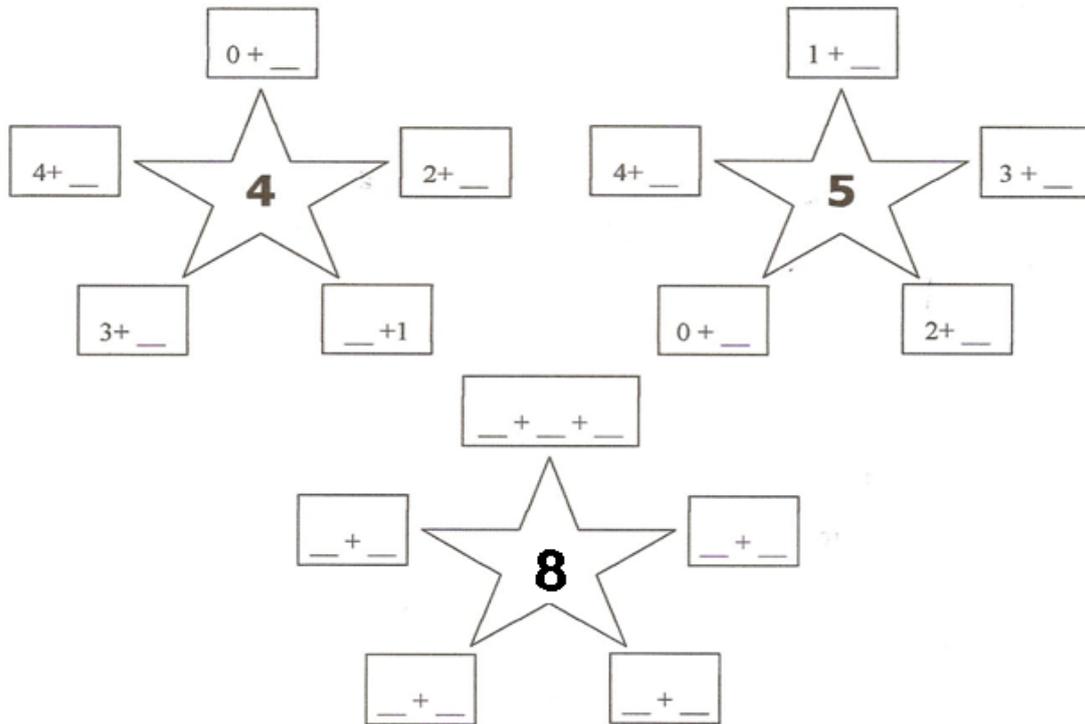
*Escola Básica de Santa Zita*  
*Ficha de Avaliação Sumativa de Matemática*



Nome: \_\_\_\_\_

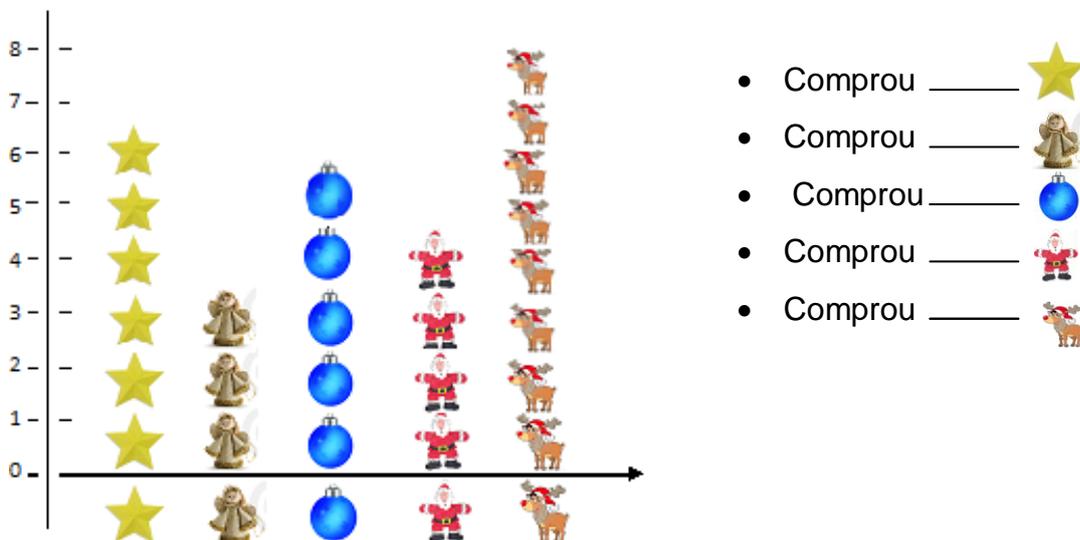
Data: \_\_\_\_\_

1 - Completa



2 - Responde:

A mãe da Maria foi comprar enfeites para decorar a árvore de Natal. O pictograma abaixo representa o número de objectos que ela comprou.



Apêndice 1

3 - Coloca os sinais  $>$   $<$  ou  $=$ .

$4 + 4 \quad \square \quad 8$

$7 - 1 \quad \square \quad 8 - 4$

$8 - 2 \quad \square \quad 3 + 2$

$3 \quad \square \quad 7 - 5$

$2 + 6 \quad \square \quad 6 + 2$

$1 - 1 \quad \square \quad 8 - 8$

$8 - 7 \quad \square \quad 2 + 6$

$0 + 8 \quad \square \quad 8 + 0$

4 - Completa as tabelas.

+	2	3	4	5
0				
1				
2				
3				

-	1	2	4	5
5				
6				
7				
8				

5 - Coloca os números por ordem crescente.

0   4   2   5   7   1   3   8   6

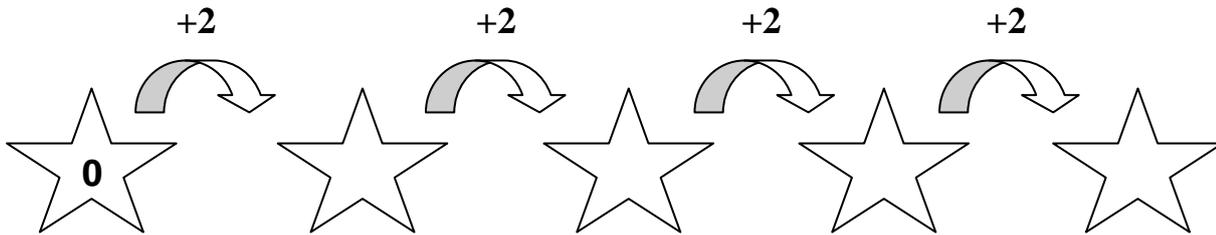
$\square < \square < \square$

6 - Completa a tabela.

Antes		Depois
	3	
	2	
	4	
	1	

Apêndice 1

7 – Completa de acordo com as indicações das setas.



8 - Resolve o seguinte problema.

O Pedro e a sua mãe estão a decorar a sua casa com enfeites de Natal.

A mãe colocou duas estrelas na porta e o Pedro vai colocar na árvore mais cinco estrelas.

No total quantas estrelas colocaram?

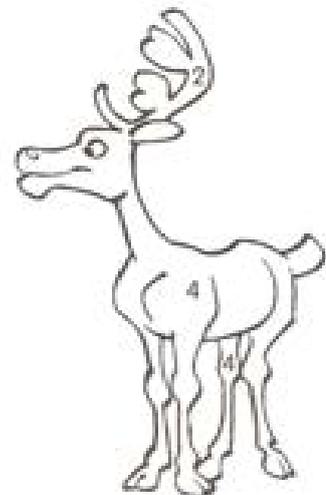
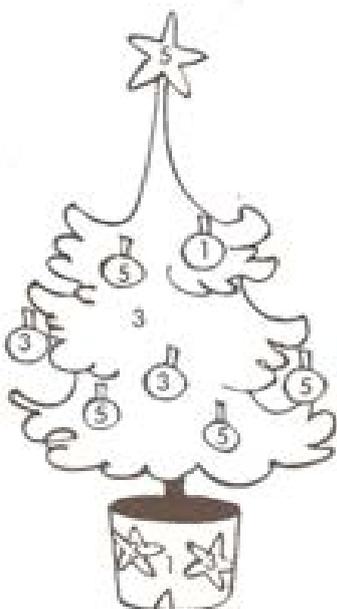
$$\square + \square = \square$$

R.: Colocaram \_\_\_\_\_ estrelas.



9 - Pinta de acordo com o código.

- |              |           |              |
|--------------|-----------|--------------|
| 0 - Branco   | 2 - Preto | 4 - Castanho |
| 1 - Vermelho | 3 - Verde | 5 - Amarelo  |



### Avaliação de competências

Domínio	Níveis de desempenho	B	D	F	F	G	H	J	J	L	L	L	M.C.	M.V.	M	M	M	N	
Números e cálculo.	- Completa igualdades.	Insuficiente	Insuficiente	Bom	Insuficiente	Bom	Suficiente	Bom	Suficiente	Suficiente	Bom	Bom	Bom	Insuficiente	Insuficiente	Bom	Bom	Bom	
	- Efectua contagens.	Bom	Não observável	Bom	Suficiente	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Suficiente	Bom	Bom	Bom	
	- Realiza operações.	Insuficiente	Insuficiente	Bom	Insuficiente	Bom	Insuficiente	Bom	Suficiente	Bom	Bom	Bom	Bom	Insuficiente	Suficiente	Bom	Bom	Bom	
	- Completa com os sinais >, < ou =.	Insuficiente	Não observável	Bom	Insuficiente	Bom	Insuficiente	Bom	Suficiente	Bom	Suficiente	Bom	Bom	Insuficiente	Suficiente	Bom	Bom	Bom	
	- Completa tabelas através de somas e subtracções.	Suficiente	Insuficiente	Bom	Insuficiente	Bom	Insuficiente	Bom	Suficiente	Bom	Bom	Bom	Bom	Insuficiente	Suficiente	Bom	Bom	Suficiente	
	- Ordena os números por ordem crescente.	Insuficiente	Insuficiente	Bom	Insuficiente	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom
	- Completa lacunas, antes e depois, tendo como referência o número central.	Suficiente	Insuficiente	Bom	Insuficiente	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom
	- Executa somas de 2 em 2.	Insuficiente	Não observável	Bom	Insuficiente	Bom	Suficiente	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Insuficiente	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom
	- Identifica números, associando-os a um código de cores.	Bom	Insuficiente	Bom	Suficiente	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Suficiente	Bom	Bom	Bom	Suficiente
Organização e tratamento e dados.	- Analisa pictogramas.	Bom	Não observável	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	
Resolução de problemas.	- Resolve situações problemáticas.	Bom	Insuficiente	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Insuficiente	Bom	Bom	Bom	Bom	
Expressão plástica: - Pintura	- Pinta obedecendo aos limites.	Suficiente	Insuficiente	Bom	Insuficiente	Suficiente	Bom	Suficiente	Suficiente	Bom	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Insuficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	

	Bom		Insuficiente
	Suficiente	- -	Não observável

## Apêndice 2

## Escola Básica de Santa Zita

## Critérios de avaliação da ficha de avaliação de Matemática

6 de Dezembro de 2011

Pergunta	Domínio	Níveis de desempenho	Cotação da pergunta
1	- <b>Números e cálculo.</b>	- Completa igualdades.	<b>15</b>
2	- Organização e tratamento de dados.	- Analisa pictogramas.	<b>5</b>
3	- Números e cálculos.	- Realiza operações. - Completa com os sinais >, < ou =.	<b>12</b>
4	- Números e cálculos.	- Completa tabelas através de somas e subtracções.	<b>16</b>
5	- Números e cálculos.	- Coloca os números por ordem crescente.	<b>11</b>
6	- Números e cálculos.	- Completa lacunas, antes e depois, tendo como referência o número central.	<b>8</b>
7	- Números e cálculos.	- Completa somas de 2 em 2.	<b>8</b>
8	- Resolução de problemas.	Resolve situações problemáticas.	<b>10</b>
9	- Números e cálculos.	- Identifica números, associando-os a um código de cores.	<b>10</b>
	- Expressão Plástica: - Pintura.	- Pinta obedecendo aos limites.	<b>5</b>
Total			<b>100</b>

Insuficiente fraco	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
0% - 19%	<b>20% - 49%</b>	<b>50% - 69%</b>	<b>70% - 89%</b>	<b>90% - 100%</b>

### PLANIFICAÇÃO 3

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA ÁREA URBANA DA GUARDA

NOME DA INSTITUIÇÃO: Jardim de Infância de Alfarazes

Educadora Cooperante: Paula Costa.

Estagiárias: Eliana Ferreira e Joana Santos.

Grupo: 3/4 anos de idade.

TEMA: Animais da Quinta.

Duração: 28 de Março a 1 de Abril de 2011

Dia	Área de Conteúdo	Objectivos / Competências	Estratégias / Actividades	Recursos/Materiais	Duração	Avaliação
29 de Março de 2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Área de Expressão e Comunicação: <i>Domínio da Expressão Plástica.</i></li> <li><i>Expressão Físico - Motora.</i></li> <li><i>Domínio da Linguagem Oral.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desenvolver a técnica de pintura com recurso ao pincel.</li> <li>▪ Aperfeiçoar a técnica de picotagem.</li> <li>▪ Desenvolver a motricidade fina.</li> <li>▪ Desenvolver a linguagem oral.</li> <li>▪ Memorizar lengalengas.</li> </ul>	<p>Em grande grupo, as crianças irão concluir o Trabalho relativo à tarde do dia 24 de Março (quinta – feira) da semana anterior.</p> <p>Relembrar a lengalenga “<i>Chegou a Primavera</i>”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Caixas de fósforos, tintas, moldes de folhas, moldes dos animais.</li> <li>▪ Lengalenga “<i>Chegou a Primavera</i>”.</li> </ul>	<p>Manhã e Tarde</p>	

<p><b>30 de Março de 2011</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Área de Expressão e Comunicação: <i>Domínio da Expressão Oral.</i></li> <li>▪ Área do Conhecimento do Mundo.</li> <li>▪ Área da Formação Pessoal e Social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecer os animais da quinta.</li> <li>▪ Compreender o valor da cooperação.</li> </ul>	<p>Contar, para o grande grupo, a história “<i>A vaca Mimosa e a tartaruga Peúga</i>” através de fantoches.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ História. <i>(Anexo I)</i></li> <li>▪ Música. <i>(Anexo II)</i></li> </ul>	<p>Manhã</p>	<p>Observação directa: Atenção. Concentração.</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Área de Expressão e Comunicação: <i>Domínio da Expressão Musical.</i></li> <li>▪ <i>Domínio da Expressão Dramática.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Compreender o sentido do que é produzido</li> <li>▪ Reproduzir canções.</li> <li>▪ Memorizar canções.</li> </ul>	<p>Cantar a música “<i>A vaca Mimosa</i>” com a utilização dos fantoches por parte das crianças.</p>			<p>Tarde</p>	<p>Observação directa: - Participação.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Área de Expressão e Comunicação: <i>Domínio da Expressão Oral.</i></li> <li>▪ Área do Conhecimento do Mundo.</li> <li>▪ Área de Expressão e Comunicação: <i>Domínio da Matemática.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desenvolver a linguagem oral.</li> <li>▪ Transmitir oralmente conhecimentos acerca do tema.</li> <li>▪ Partilhar vivências.</li> <li>▪ (Re) Conhecer os elementos que caracterizam a vaca.</li> <li>▪ Associar o número aos elementos da imagem.</li> </ul>	<p>Diálogo acerca de um animal da quinta: vaca, e de todo o seu meio envolvente.</p> <p>Explorar o jogo “<i>Vaca e os elementos com esta relacionados</i>”. A partir deste introduzir o número 1, através da análise de cada uma das imagens do jogo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Jogo. <i>(Anexo III)</i></li> </ul>			<p>Observação directa: Associar imagens incompletas.</p>

<p><b>31 de Março de 2011</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Área de Expressão e Comunicação: <i>Domínio da Expressão Oral.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dialogar sobre conhecimentos/conteúdos aprendidos.</li> </ul>	<p>Diálogo acerca das actividades realizadas no dia anterior.</p> <p>Breve explicação da actividade seguinte ‘<i>Construção da vaca em 3D</i>’.</p>		<p>Manhã</p>	<p>Observação directa: Interesse.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Área de Expressão e Comunicação: <i>Domínio da Expressão Motora.</i></li> <li>▪ Área de Expressão e Comunicação: <i>Domínio da Expressão Oral.</i></li> <li>▪ Área de Expressão e Comunicação: <i>Domínio da Matemática.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desenvolver a coordenação motora fina.</li> <li>▪ Picotar segundo orientação.</li> <li>▪ Resolver uma questão problema.</li> <li>▪ Enumerar um conjunto de objectos.</li> <li>▪ Realizar contagens de 2/5.</li> </ul>	<p>Individualmente, cada criança picota as partes constituintes da vaca.</p> <p>Em grande grupo, procurar uma solução para a questão: ‘<i>Onde estarão os fios dos cantinhos</i>’. Com a colaboração das estagiárias as crianças colocam ‘meninos’ associados ao número de crianças que podem estar em cada cantinho.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Moldes das partes constituintes da vaca, picos e esponjas.</li> <li>▪ Imagens. <i>(Anexo IV)</i></li> </ul>	<p>Tarde</p>	<p>Observação directa: Capacidade de resolução de problemas.</p>

Apêndice 4

**Professora Orientadora:** Florbela Rodrigues

**Professora Cooperante:** Maria Margarida Brás Andrade Pissarra Pires

**Professora Estagiária:** Eliana Marques Narciso Pereira Ferreira

**Turma:** B32

**Ano de escolaridade:** 1ºano

**N.º de alunos:** 17      **Data:** 26/10/11 (3ª regência)

**Áreas:** Língua Portuguesa e Matemática

**Duração:** Período da Manhã

Área	Competências	Conteúdos	Níveis de Desempenho	Recursos	Avaliação
Língua Portuguesa	Expressão escrita - Consolidar a letra “p, P”	-Letra p,P	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Praticar a escrita da consoante “P”, maiúscula e minúscula manuscrita;</li> <li>- Construir sílabas com a letra “p” de modo a construir palavras, para se formarem frases;</li> <li>- Realizar um ditado de palavras e frases;</li> <li>- Preencher lacunas em palavras e frases;</li> <li>- Associar imagens a palavras com a letra “p”;</li> <li>- Identificar a letra “p, P” em jornais, revistas e recortar;</li> <li>- Aplicar os conhecimentos em fichas.</li> </ul>	- Manual.	-Observação directa (relativamente à prestação dos alunos na realização das fichas de trabalho).
Matemática	Números e operações: - Consolidar os números.	- Números: 1, 2, 3, 4.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer a ligação da imagem ao número;</li> <li>- Representar o número por extenso.</li> <li>- Associar imagens a números;</li> <li>- Agrupar e realizar conjuntos;</li> <li>- Identificar o número através de imagem;</li> </ul>	- Manual	-Observação indirecta (através da correcção de uma ficha);

**Professora Orientadora:** Florbela Rodrigues

**Professora Cooperante:** Maria Margarida Brás Andrade Pissarra Pires

**Professora Estagiária:** Eliana Marques Narciso Pereira Ferreira

**Turma:** B32

**Ano de escolaridade:** 1º ano

**N.º de alunos:** 17      **Data:** 26/10/11 (3ª regência)

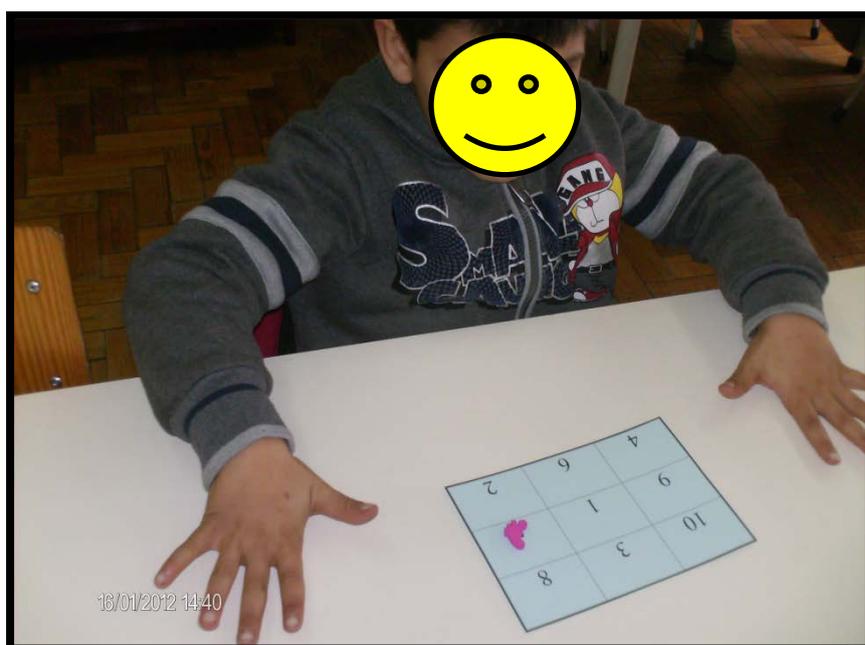
**Áreas:** Estudo do Meio e Expressão Físico-Motora

**Duração:** Período da Tarde

Área	Competências	Conteúdos	Níveis de Desempenho	Recursos	Avaliação
Estudo do Meio	- Sensibilizar para a importância da saúde e segurança do nosso corpo.	- A saúde do seu corpo; - A segurança do seu corpo (em casa, na rua, e na praia).	- Identificar atitudes e comportamentos correctos. - Aplicar os conhecimentos em fichas;	- Manual	-Observação directa
Expressão Físico-Motora	- Realização do “Jogo da Glória”	- Todos os conteúdos abordados ao longo da semana nas diferentes áreas de conteúdo. (Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio).	- Consolidar os conteúdos abordados ao longo da semana nas diferentes áreas; - Desenvolver a motricidade global; -Trabalhar movimentos básicos locomotores (andar, pular). - Interiorizar regras; - Realizar um jogo;	-Cartões com perguntas; - Dado; -Cartões com números.	-Observação directa (relativamente ao empenho e motivação dos alunos na actividade);

## Registos fotográficos do jogo “Bingo Matemático”

(Fonte própria)



## Registos fotográficos do jogo “Pictionary”

(Fonte própria)



## Era uma vez no país dos “G’s”

No país dos “Gs” vive um **gato** chamado **Guga**. O **Guga** é um **gato** brincalhão, de garras afiadas, de bigodes eriçados e pêlo branquinho.

Este **gato** adora brincar com o seu novelo de lã que mais parece uma bola, bem redonda e escorregadia nas suas **garras**, voando e caminhando por toda a casa, apenas deixando uma linha fininha. É assim que o **Guga** faz as suas enormes corridas para apanhar esse fio e atirar mais uma vez o novelo de lã ao ar.

O **Guga** é o **gato** da **Guida**, vive na sua casa, numa alcofa bem quentinha, come peixe fresquinho todas as manhãs, mais uns petiscos que a sua dona lhe dá. O peixe que ele prefere é o **goraz**.

À tarde, dorme uma bela soneca, mas deixa sempre um dos olhos bem aberto a ver se passa algum rato suculento que o possa satisfazer, a si e à sua barriga que já dá horas.

O **Guga** é um **gato guloso!**

**Guloso** e bem cheiroso. Lava-se todas as manhãs, passando a sua língua áspera pelo pêlo branquinho, bem limpo. **Gosta** muito de fazer a sua higiene diária, para se pôr bonito, caso veja alguma **gata**, alguma vizinha sua bonita e felina. À noite, vai para o telhado treinar o seu “miau...miau” a ver se aparece uma bela **gatinha** nas redondezas para mostrar o que tem de melhor: saltos bem altos, destreza na ponta das **garras**. É aventureiro quanto baste.

Mas houve um dia em que a sua dona **Guida** resolveu levar lá a casa a sua **amiga Gabriela**. Acontece que a **Gabriela** não veio sozinha, trouxe, numa bonita **gaiola**, um **papagaio** colorido e muito **tagarela**.

Ora, o **Guga** é um **gato**, e **gato** que se preza não **gosta** de animais que tenham penas, e um **papagaio**, como ave que é, tem muitas penas coloridas.

O **Guga** ficou logo de pêlo eriçado, estava a sentir o seu território ameaçado. Aquela era a sua casa e não tinha vontade nenhuma de a partilhar. Resolveu então ter uma conversa com o **papagaio**.

**Gato** : - Olha lá, ó animal cheio de penas. Como te chamas? – perguntou-lhe o **Guga**.

**Papagaio**: - Eu sou o **papagaio Tagarela** e tu? – respondeu-lhe o **papagaio**.

**Gato** : - Eu sou o **gato Guga** e moro nesta casa. Percebeste bem? Esta casa é minha! – disse-lhe o **gato Guga** com voz autoritária.

**Papagaio**: - Eu sei que esta casa é tua. Mas a minha dona **Gabriela** veio cá brincar com a tua dona **Guida** e resolveu trazer-me para passear um pouco. Que tal se nós também aproveitássemos para brincarmos um bocadinho? Sabes, é que eu lá na minha casa passo muito tempo sozinho e, às vezes, é muito aborrecido – disse-lhe o **papagaio Tagarela**.

**Gato**: - Bem... tu realmente não pareces nada **perigoso** e até és simpático, um bocadinho **tagarela** de mais para o meu **gosto**, mas vá lá. A que vamos brincar? – perguntou-lhe o **gato Guga**.

**Papagaio:** - Olha, tive uma ideia! Eu conheço um lago aqui perto com muitos **cágados** e **cogumelos** deliciosos. Podíamos ir até lá e passearmos um pouco, o que achas? – perguntou-lhe o **papagaio**.

**Gato:** - Está bem, vamos então – respondeu-lhe o **gato Guga**.

E lá foram os dois passear até ao **lago**.

Chegados ao lago o **papagaio Tagarela** cumprimentou o seu amigo **cágado**.

**Papagaio:** - Olá **cágado**!

**Cágado:** - Olá **Tagarela**! Então vieste passear ao **lago**?

**Papagaio:** - É verdade **amigo cágado**, vim e trouxe comigo o meu amigo **Guga**!

**Cágado:** - Hum! Bonito o teu **amigo Guga**, e muito branquinho!

**Gato:** - **Obrigado amigo cágado**, acho que esta aventura pelo **lago** vai ser ainda mais divertida do que eu pensava!

**Gato:** E deixa-me confessar-te, **amigo Tagarela** que desta aventura, fica-nos uma **grande** lição: com boa vontade e um pouco de compreensão, animais de penas e animais de pêlos podem muito bem ser **amigos**.

**VITÓRIA, VITÓRIA,  
ACABOU-SE A HISTÓRIA!!!!**

**Registos fotográficos da dramatização com fantoches referentes à história “Era uma vez no país dos G`s”**

(Fonte própria)



**Professora Orientadora:** Florbela Rodrigues

**Professora Cooperante:** Maria Margarida Brás Andrade Pissarra Pires

**Professora Estagiária:** Eliana Marques Narciso Pereira Ferreira

**Turma:** B32

**Ano de escolaridade:** 1ºano

**N.º de alunos:** 17      **Data:** 31/01/12 (19ª regência)

**Áreas:** Matemática e Língua Portuguesa      **Duração:** Período da Manhã

Área	Competências	Conteúdos	Níveis de Desempenho	Recursos	Avaliação
Matemática	- Consolidação dos conteúdos abordados até então através de uma ficha de avaliação sumativa.	- Todos os conteúdos abordados.	- Realizar somas e subtracções; - Identificar dezena e meia dezena; - Resolver situações problemáticas; - Aplicar os sinais >, < ou =; - Escrever os números por ordem crescente e decrescente; - Realizar percursos de orientação.	- Ficha de avaliação.	-Tabela de avaliação.
Língua Portuguesa	Compreensão Oral: - Dramatizar para o grande grupo a história “Era uma vez no país dos G`s” com recurso ao fantochário.  Realização de uma ficha para aplicar e consolidar conhecimentos aprendidos com os casos “gue e gui”.	- “g, G, gue e gui”  - “gue e gui”	- Desenvolver a linguagem oral; - Contar e recontar histórias oralmente; - Interagir com os alunos em actividades de faz-de-conta;  - Praticar a escrita das sílabas: gue, gui; - Completar lacunas em frases através da substituição do desenho; - Criar frases a partir de palavras; - Juntar sílabas para formar palavras; - Interpretar frases e ilustra-las.	- Fantochário; - Personagens;  - Ficha.	- Observação directa (Participação dos alunos na realização de exercícios).

**Professora Orientadora:** Florbela Rodrigues

**Professora Cooperante:** Maria Margarida Brás Andrade Pissarra Pires

**Professora Estagiária:** Eliana Marques Narciso Pereira Ferreira

**Turma:** B32

**Ano de escolaridade:** 1º ano

**N.º de alunos:** 17      **Data:** 31/01/12 (19ª regência)

**Áreas:** Estudo do Meio e Expressão Plástica

**Duração:** Período da Tarde

Área	Competências	Conteúdos	Níveis de Desempenho	Recursos	Avaliação
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação da história “ <i>A sementinha que não queria nascer</i>”, através do power point.</li> <li>- Apresentação de um Power Point (2ª parte) e posterior diálogo sobre as plantas, sua constiuição e necessidades.</li> </ul> <p>Realização de uma ficha do manual de Estudo do Meio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-À descoberta do ambiente natural;</li> <li>- As plantas;</li> <li>- As diferentes espécies de plantas;</li> <li>- Os cuidados a ter com as plantas;</li> <li>- Fases da vida das plantas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar oralmente a história;</li> <li>- Recontar histórias ouvidas.</li> <li>- Desenvolver a oralidade através do diálogo com os alunos;</li> <li>- Dialogar sobre as diferentes espécies de plantas;</li> <li>- Mencionar os cuidados ter com as plantas;</li> <li>- Descrever as fases da vida de uma planta;</li> <li>- Aplicar os conhecimentos em fichas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Computador</li> <li>- Manual de Estudo do Meio;</li> </ul>	<p>Observação directa (relativamente à participação activa dos alunos no diálogo e ao desempenho dos mesmos na realização das fichas de trabalho).</p>
Expressão Plástica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização de um desenho relacionado com a história ouvida anteriormente “<i>A sementinha que não queria nascer</i>”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-À descoberta do ambiente natural;</li> <li>- As plantas;</li> <li>- As fases de crescimento de uma planta;</li> <li>- Os cuidados a ter com as plantas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Representar histórias ouvidas através do desenho;</li> <li>- Desenvolver a criatividade;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Papel;</li> <li>- Lápis de cor.</li> </ul>	<p>-Observação directa (relativamente à criatividade dos alunos na actividade proposta);</p>

Diálogo 1: Professora, aluno “D” e restantes alunos:

(Após a dramatização de uma história, os alunos recontaram a mesma com a ajuda da professora).

Professora: “D” podes começar a recontar a história.

“D”: **Olá ô sou o gato “Guga”. Querem ouvir uma história?**

Restantes alunos: (em coro ) Siiiiiiiiiiiiimmm!!!

“D”: **Uma vez o Gato “Guga”, que...., que vive com a dona, com a dona** (Pausa).

Prof : Como é que se chamava a dona do ”Guga”?

Restantes alunos: (em coro) **Guida!**

“D”: **Com a dona Guida, que ela tratava muito bem do “Guga”**

Prof: (repete) Do “Guga”! E o “Guga” era como?

“D”: **O “Guga” era cheiloso, aaaa, um gato com bicodes compidos, e um gato muito bem limpinho, e o pelo banco. Ele todas as noites, todas as manhãs, ele** (pausa), **ele lavava-se** (ao mesmo tempo que fazia os gestos), **tomava um banho para encontrar uma gata ir ao pé dela bem cheiroso, e depois o gato “Guga” teinava** (a professora diz corretamente e pausadamente a palavra treinava e ele repete), **trei-na-va sempre os seus “Miauuuuuuuuuuuu, miauuuuuuuuuuuu” e depois** (pausa).

Prof: Porque é que ele treinava os seus “miaus”?

“D”: **Para encontrar uma gata e bem bonita.**

Prof: E depois o que aconteceu um dia?

“D”: **Um dia, a Gabriela** (pausa)(a professora pede-lhe que repita Gabriela), **Ga-bri-e-la a dona do...**

Prof: A dona Guida levou lá a casa a amiga Gabriela.

“D”: (repete) **A amiga Ga-bri-e-la.**

Prof: E ela levou quem com ela?

“D”: **Levou o Taguela.**

Prof: **Quem? Repete comigo Ta-ga-re-la.**

“D”: **Ta-ga-re-la.**

Prof: Quem é o Tagarela? (ao mesmo tempo que se dirige ao “D” que já estava a conversar com o colega do lado e lhe diz: Fale lá “Tagarela”!!!

“D”: **Ê só vim a bincá com você, mas um dia num podia!**

Prof. (repete o que o Dário queria dizer porque os restantes colegas não perceberam)

Prof: E então o que diz o Tagarela ao gato?

“D”: **Só quia vir aqui a ver-te.**

Prof: (repete novamente o que ele diz)

Prof: E vamos onde? Disseram que podiam ir onde?

“D”: **Bincar, ao parque.**

Prof: (corrige) Ao lago! Não foi? E depois o que é que o Tagarela disse quando chegou ao lago? Encontrou quem?

“D”: **A tatauga.**

Restantes alunos: (corrigiram) **Cágado!**

Prof: (Pede-lhe que repita soletrando) Cá-ga-do.

“D”: **Cá-go-do.**

Prof: E então, o que é que o Tagarela disse ao cágado?

Prof: (ajuda-o juntamente com os restantes alunos ao mesmo tempo que o Dário repete)´

Prof.<sup>a</sup> Margarida: Então? Fala com o cágado. Fala. Diz-lhe assim: “Olá!”

“D”: **Olá!**

Prof: Estás bom amigo cágado?

“D”: (repete) **Tás bom amigo cágodo? Eu tamem tou!** (pausa)

Prof: Então e depois o papagaio responde o quê? Hoje vim ao lago e trouxe quem? Então quem é que trouxe ao lago?

(à medida que a professora perguntava, respondia porque o Dário fazia uma expressão de admiração, encolhendo os ombros querendo com isso dizer que não sabia responder).

“D”: **Hoje, hoje trouxe um amigo meu.**

Prof: Quem é o amigo?

“D”: **É o gato.**

Prof: o gato quê? Como se chamava o gato?

Restantes alunos: (em coro) **Guga.**

Apêndice 10

Prof: Guga! Muito bem! E como é que diz o cágado?

“D”: **Tem um gato muito banquinho!**

Prof: Então e depois o que diz o gato no fim?

“D”: **Obigada, aaaaaaaaaaaaa....**

Prof: ( terminando) Obrigado amigo cágado. (ao mesmo tempo que pergunta) não diz assim?

“D”: (repete) **Obigado amigo cágodo.**

Prof: (pergunta) o que diz o gato ao amigo Tagarela?

Prof: (começa a responder pausadamente) que desta aventura tira uma grande lição. Não é? Qual é a lição que o gato Guga tira desta aventura? O que é que ele diz?

“D”: **Diz, haaaammm!!....Ta-ga-re-la, com esta vem-tu-ra eu aprendi que não se deve fazer mal os outros animais.**

Prof: (continua) ...é que os animais de penas e de pelos...

“D”: (repete) **...é que os animais de penas e pelos.**

Prof: ...e carapaça.

“D”: (repete) **e de capaça...** (pausa)

Prof/ “D”: Repete comigo Ca-ra-pa-ça

“D”: **Ca-ra-pa-ça.**

Prof: (continua) ...podem ser...

“D”: (repete) **...pode ser...**(pausa)

Prof: Podem ser o quê? Aaaa....

“D”: (repete) **aaaa...**

Prof: Amigos!!!

“D”: (repete) **amigos!**

(No final a professora explica a moral da história recorrendo ao exemplo de que crianças de raças diferentes podem ser amigos independentemente da sua cor de pele.)

Prof: Vitória, vi!....

(Repetiram todos em coro)

Todos: **Vitória, vitória, acabou-se a história!**