

# REM

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**MARIA AMÉLIA ALVES MENESES**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E**  
**ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**



UNIVERSIDADE da MADEIRA  
*A Nova Universidade*  
www.umaz.pt

fevereiro | 2024









Faculdade de Ciências Sociais  
Departamento de Ciências da Educação  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico  
Ano Letivo 2023//2024

**Maria Amélia Alves Meneses**

**Relatório de Estágio para Obtenção do Grau de Mestre em Educação  
Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

**Orientador: Professor Doutor José Paulo Gomes Brazão**

Funchal e UMA, fevereiro de 2024



what is done with love  
is done well.  
Van Gogh



## Agradecimentos

À minha família, à minha mãe, ao meu pai, aos meus irmãos, à minha avó e ao meu avô, o meu eixo.

Ao meu orientador científico pela orientação, dedicação, amizade e serenidade que, a todo o momento, me transmitiu.

À educadora cooperante e às professoras cooperantes pelo encorajamento, pela sabedoria partilhada e, como não poderia deixar de mencionar, pela inspiração.

Aos meus pequenos gigantes pelos desenhos oferecidos, pelos abraçinhos, pelos beijinhos e pelas palavras bonitas.

À vida, que me formou com os mais bonitos dogmas no sentido de ser paciente, persistente e na relativização do tempo. A qual me permitiu sentir que os desejos mais profundos do nosso coração vivem para se tornarem reais.

Àqueles que cruzam o meu caminho para torná-lo mais leve, bonito e carregadinho de amor.

**Universo, que mais é possível, que eu nunca considerei possível, por ser impossível demais para ser possível?**



## Resumo

O relatório, desenvolvido no âmbito de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, abrange as três fases otimizadas no contexto da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, com um sentimento de satisfação. Este relatório foi também uma maneira de adquirir conhecimento em áreas que senti a necessidade de priorizar enquanto futura profissional. Percebi imediatamente que a consciência fonológica era uma parte meritória a considerar como segundo estágio o 1º ano do 1º Ciclo, subsequente ao primeiro no Pré-Escolar. Ao compreender que no 1º ano se inicia um processo de alfabetização, ambas estão interligadas.

Respeitante à Investigação-Ação, foram elaborados dois projetos. O primeiro visou a desenvoltura da criatividade entre os quatro e os seis anos. Quanto à questão-problema; como estimular a criatividade, nos Super Amigos, no domínio da Expressão Plástica, resultou numa melhor comunicação e autonomia e, ainda, num aumento da autoestima ao contemplarem as suas obras. Um outro projeto implementado visou uma aprendizagem lúdica na área curricular da Matemática, presente no nosso quotidiano. Curiosamente, verifiquei um incremento da criatividade, do raciocínio lógico. Do mesmo modo, houve uma majoração em aspetos afetivos e emocionais.

A minha prática pedagógica em contexto Pré-Escolar ocorreu na Escola A, com crianças entre os quatro e os seis anos. A primeira prática pedagógica na valência do 1º Ciclo foi numa turma de 1º ano, na Escola B e, a segunda, numa turma de 3º ano, na escola C. Ao longo da minha intervenção, procurei conceptualizar a singularidade de cada professor, adotando uma metodologia que, como veremos ao longo do trabalho, preenchia e pressupunha o melhor aos meus alunos. Os ensinamentos ocorreram por meio de abordagens construtivistas, cooperativas e significativas.

Palavras-chave: afeto, aprendizagem cooperativa, consciência fonológica, inteligência emocional, jogo, reflexividade.



## Abstract

The report, developed within the scope of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education, covers the three projects optimized in the context of Pre-School Education and the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education, with a feeling of satisfaction. This report was also a way to acquire knowledge in areas which I feel the need to prioritize as a future professional. I immediately realized that phonological awareness was a worthy part to consider as a second stage in the 1<sup>st</sup> year of 1<sup>st</sup> Cycle, subsequent to the first in Pre-School. By understanding that in the 1<sup>st</sup> year a literacy process begins, both are interconnected.

Regarding Action Research, two projects were developed. The first aimed at developing creativity between the ages of four and six. Regarding the problem question; how to stimulate creativity in Super Friends in the field of Plastic Expression, posed in better communication and autonomy and also, in an increase in self-esteem when contemplating their works. Another implemented aims at playful learning in the curricular area of Mathematics, present in our daily lives. Interestingly, I noticed an increase in creativity and logical reasoning. Likewise, an increase in affective and emotional aspects.

My pedagogical practice in a Pre-School context took place at school A, where I accompanied children between four and six years of age. The first pedagogical practice in the 1<sup>st</sup> Cycle was in a 1<sup>st</sup> year class, at school B, and the second in a 3<sup>rd</sup> year class, at school C. Throughout my intervention, I sought to conceptualize the uniqueness of each teacher, adopting a methodology that, as we will see throughout the work, fulfilled and presupposed the best for my students. Teachings was implemented through constructivist, cooperative and meaningful approaches.

Keywords: affection, cooperative learning, phonological awareness, emotional intelligence, game, reflexivity.



## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| <b>Resumo</b> .....  | 11 |
| <b>Abstract</b> .....  | 13 |
| <b>SUMÁRIO</b> .....   | 15 |
| <b>Índice de Tabelas</b> .....   | 18 |
| <b>Índice de Figuras</b> .....   | 20 |
| <b>Índice de Conteúdos do CD-ROM</b> .....   | 24 |
| <b>Introdução</b> .....  | 26 |
| <i>Parte I. Enquadramento Teórico</i> .....  | 29 |
| <b>Capítulo I. O desafio que é educar no século XXI</b> .....  | 31 |
| <b>1.1.1. A cortesia da reflexão na Educação</b> .....   | 31 |
| <b>1.1.2. A criatividade: olhar de um educador de infância</b> .....   | 32 |
| <b>1.1.3. A Criatividade e os Materiais Pedagógicos: origami enquanto fomentador das aprendizagens</b> ..... | 35 |
| <b>1.1.4. OCEPE: a sua gestão curricular</b> .....   | 37 |
| <b>Capítulo II. Princípios da Consciência Fonológica</b> .....   | 44 |
| <b>2.2.1. A oscilação do pré-escolar ao 1º ciclo</b> .....   | 44 |
| <b>2.2.2. Será a consciência fonológica um meio para agilizar a leitura?</b> .....                           | 46 |
| <b>Capítulo III. Prerrogativas à Leitura</b> .....   | 50 |
| <b>3.3.1. Como contrabalançar obstáculos à leitura?</b> .....  | 50 |
| <b>3.3.2. Avaliar a Leitura: os alunos leem com fluência?</b> .....  | 55 |
| <b>3.3.3. Ilustrações Infantis: um acréscimo a esta etapa</b> .....  | 57 |
| <i>Parte II. Enquadramento Metodológico</i> .....  | 61 |
| <b>Capítulo I. Metodologia da Investigação-Ação</b> .....  | 63 |
| <b>1.1.1. Em que consiste a metodologia?</b> .....   | 63 |
| <b>1.1.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados</b> .....  | 64 |
| <b>1.1.2.1. Observação Participante</b> .....  | 65 |
| <b>1.1.2.2. Diário de Bordo</b> .....  | 66 |
| <b>1.1.2.3. Notas de Campo</b> .....   | 66 |
| <b>1.1.2.4. Imagem (Fotografia e Audiovisual)</b> .....  | 66 |
| <b>1.1.2.5. Entrevista Estruturada ou Não Estruturada</b> .....  | 66 |
| <b>1.1.2.6. Triangulação dos Dados</b> .....   | 67 |
| <i>Parte III. Análise e Reflexão sobre a Prática Pedagógica</i> .....  | 69 |
| <b>Capítulo I. Intervenção Pedagógica na Educação de Infância</b> .....                                      | 71 |

|  |     |
|--|-----|
| 1.1.1. Caracterização do Meio Envolve  | 71  |
| 1.1.2. Caracterização da Instituição   | 72  |
| 1.1.3. Ambiente Educativo da Sala Super Amigos   | 73  |
| 1.1.3.1. Organização do Espaço   | 73  |
| 1.1.3.2. Organização do Grupo  | 77  |
| 1.1.3.3. Organização do Tempo  | 79  |
| 1.1.4. Implementação do Projeto de Investigação-Ação   | 82  |
| 1.1.4.1. Enquadramento da Problemática   | 82  |
| 1.1.4.2. Fases do Projeto  | 84  |
| 1.1.4.3. Empreendimento de Estratégias de Intervenção  | 85  |
| 1.1.4.3.1. Atividade Experimental: Criar Novas Cores   | 85  |
| 1.1.4.3.2. Leitura do Conto: Como Apanhar uma Estrela  | 87  |
| 1.1.4.3.3. Criei a minha Estrela e Apanhei-a!  | 88  |
| 1.1.4.3.4. Memorização e Mímica do Poema. “Uma Estrela Brilhante”                            | 90  |
| 1.1.4.3.5. Bota de Natal com Muitas Estrelinhas  | 91  |
| 1.1.5. Culminar ao Projeto   | 94  |
| 1.1.6. Atividades Dissociadas ao Projeto   | 95  |
| 1.1.6.1. Sobrenomes e Consciência Fonológica   | 95  |
| 1.1.6.2. Constituintes do corpo humano e a consciência fonológica                            | 96  |
| 1.1.7. Projeto com a Comunidade: Um Natal Solidário  | 97  |
| 1.1.8. Reflexão Crítica sobre a Intervenção Pedagógica na Educação de Infância               | 99  |
| Capítulo II. Intervenção Pedagógica no 1.º Ano de Escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico | 102 |
| 2.2.1. Caracterização do Meio Envolve  | 102 |
| 2.2.2. Caracterização da Instituição   | 105 |
| 2.2.3. Caracterização da Sala 4  | 106 |
| 2.2.4. Caracterização da Turma   | 108 |
| 2.2.5. A busca pela Alfabetização entre outros princípios                                    | 111 |
| 2.2.5.1. Aprendizagem da Consoante: H; h   | 111 |
| 2.2.5.2. Introdução à consoante W: Where’s Wally?  | 112 |
| 2.2.5.3. Caso de Leitura: Az, Ez, Iz, Oz, Uz   | 114 |
| 2.2.5.4. Alfabeto: Jogo Cubos Mágicos  | 116 |
| 2.2.5.5. Corre Corre, Cabacinha de Alice Vieira  | 118 |
| 2.2.5.6. Avaliação à Leitura Modelo e Expressiva   | 119 |
| 2.2.5.7. Criação de um Origami de nível inicial  | 120 |
| 2.2.5.8. Jogo do Bingo: Euros e Cêntimos   | 122 |

|  |            |
|--|------------|
| 2.2.5.9. Movimento de Rotação e de Translação da Terra .....   | 124        |
| 2.2.6. Reflexão Crítica sobre a Intervenção Pedagógica na Turma do 1º Ano .....                          | 127        |
| 2.2.7. Projeto com a Comunidade: Dia Internacional da Criança .....                                      | 129        |
| <b>Capítulo III. Intervenção Pedagógica no 3º Ano de Escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico .....</b> | <b>133</b> |
| 3.3.1. Caracterização do Meio Envolveinte .....  | 133        |
| 3.3.2. Caracterização da Instituição.....  | 134        |
| 3.3.3. Caracterização da Sala A .....  | 134        |
| 3.3.4. Caracterização da Turma .....   | 136        |
| 3.3.5. Implementação do Projeto de Investigação-Ação.....  | 138        |
| 3.3.5.1. Enquadramento da Problemática .....   | 138        |
| 3.3.5.2. Fases do Projeto .....  | 141        |
| 3.3.6. Empreendimento de Estratégias de Intervenção .....  | 142        |
| 3.3.6.1. Princípio à Área: Jogo Tangram .....  | 142        |
| 3.3.6.2. Conta a Área das Figuras Geométricas .....  | 144        |
| 3.3.6.3. Manuseamento à sua Primeira Calculadora.....  | 145        |
| 3.3.6.4. Montagem e Identificação de Sólidos Geométricos .....   | 146        |
| 3.3.6.5. Tabuadas com Napier .....   | 149        |
| 3.3.6.6. Lateralidade e a resolução da Tabuada .....   | 151        |
| 3.3.6.7. Jogo: De um lado para o outro .....   | 154        |
| 3.3.7. Culminar ao Projeto .....   | 156        |
| 3.3.8. Projeto com a Comunidade: Instrumental (personagens a festejar) Vai nevar, vai nevar .....        | 157        |
| 3.3.9. Atividades desintegradas ao Projeto .....   | 159        |
| 3.3.9.1. Lengalenga: Pinta, Pinta de Maria Dinorah .....   | 159        |
| 3.3.9.2. Poema: História de uma Estrela, de Vergílio Alberto Vieira .....                                | 160        |
| 3.3.9.3. Olhar atento às Ilustrações: O senhor do seu nariz.....   | 162        |
| 3.3.9.4. Leitura do Conto de Álvaro Magalhães .....  | 165        |
| 3.3.9.5. Reconto com base nas Ilustrações do conto .....   | 167        |
| 3.3.10. Reflexão Crítica sobre a Intervenção Pedagógica na Turma do 3º Ano .....                         | 172        |
| <b>Referências .....</b>   | <b>177</b> |
| Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro .....   | 185        |
| Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro .....   | 185        |

### Índice de Tabelas

|   |     |
|---|-----|
| Tabela 1. Rotina da sala  | 81  |
| Tabela 2. Horário de apoio psicopedagógico ao 1º ano                    | 110 |
| Tabela 3. Horário do 1º ano, turma B                                    | 110 |
| Tabela 4. O direito da criança que a pré ou a turma de 1º Ciclo coloriu | 130 |
| Tabela 5. O direito da criança que a pré ou a turma de 1º Ciclo coloriu | 130 |
| Tabela 6. Horário de apoio psicopedagógico ao 3º ano                    | 137 |
| Tabela 7. Horário do 3º ano   | 138 |



## Índice de Figuras

|   |    |
|---|----|
| Figura 1. Arte: origami .....   | 35 |
| Figura 2. Ilustração do conto (pp. 7) .....   | 57 |
| Figura 3. Ilustração do conto (pp. 12) .....  | 57 |
| Figura 4. São Roque .....   | 71 |
| Figura 5. Área do Tapete. Fonte: A autora.....                                      | 74 |
| Figura 6. Área da Casinha. Fonte: A autora.....                                     | 75 |
| Figura 7. Área do Teatro. Fonte: A autora .....                                     | 76 |
| Figura 8. Área de Leitura. Fonte: A autora.....                                     | 76 |
| Figura 9. Área da Garagem. Fonte: A autora.....                                     | 76 |
| Figura 10. Jogo tradicional: Dominó. Fonte: A autora .....                          | 78 |
| Figura 11. Letras e Números. Fonte: A autora.....                                   | 79 |
| Figura 12. Princípio ao experimento. Fonte: Auxiliar de Ação Educativa              |    |
| Figura 13. Observação atenciosa. Fonte: A autora.....                               | 85 |
| Figura 14. Conclusão. Fonte: A autora .....   | 85 |
| Figura 15. Conto de Oliver Jeffers (2013).....                                      | 87 |
| Figura 16. Colagem. Fonte: A autora.....  | 89 |
| Figura 17. Estrela de uma aluna. Fonte: A autora.....                               | 90 |
| Figura 18. Bota de Natal. Fonte: A autora .....                                     | 93 |
| Figura 19. Manuseio a um pulmão artificial. Fonte: A autora                         |    |
| Figura 20. Contemplação aos principais órgãos do corpo humano. Fonte: A autora..... | 97 |

|  |                                      |
|--|--------------------------------------|
| Figura 21. Caniço .....  | 102                                  |
| Figura 22. Retaguarda da sala. Fonte: A autora .....   | 107                                  |
| Figura 23. Entrada da sala. Fonte: A auto.....   | 107                                  |
| Figura 24. Letra H, por uma aluna. Fonte: A autora   | Figura 25. Letra H, por um aluno.    |
| .....  | 112                                  |
| Figura 26. Ilustração: Where's Wally? Fonte: A autora .....  | 114                                  |
| Figura 27. Cubos para o jogo. Fonte: A autora.....   | 117                                  |
| Figura 28. Alfabeto em maiúsculo. Fonte: A autora .....  | 117                                  |
| Figura 29. Ilustração ao conto   | Figura 30. Ilustração ao conto ..... |
|  | 118                                  |
| Figura 31. Conto de Alice Vieira .....   | 119                                  |
| Figura 32. Leitura silenciosa e expressiva do conto. Fonte: A autora .....   | 120                                  |
| Figura 33. Origami por um aluno. Fonte: A autora   | Figura 34. Origami por uma aluna.    |
| .....  | 122                                  |
| Figura 35. Notas e Moedas: Euros e Cêntimos. Fonte: A autora.....  | 124                                  |
| Figura 36. Globo terrestre. Fonte: A autora .....  | 126                                  |
| Figura 37. 1º - Direito à igualdade sem distinção de raça, religião ou nacionalidade.<br>Fonte: A autora .....                     | 131                                  |
| Figura 38. 5º- Direito à educação e a cuidados especiais para a criança física ou<br>mentalmente deficiente. Fonte: A autora ..... | 131                                  |
| Figura 39. Sé.....   | 133                                  |
| Figura 40. Panorama. Fonte: A autora .....   | 135                                  |
| Figura 41. Mesas formando a letra u. Fonte: A autora .....   | 136                                  |
| Figura 42. Manuseio às peças do jogo. Fonte: A autora .....  | 143                                  |
| Figura 43. Área das figuras geométricas. Fonte: A autora.....  | 145                                  |
| Figura 44. Construção dos sólidos. Fonte: A autora .....   | 147                                  |

|  |     |
|--|-----|
| Figura 45. Exploração destes sólidos. Fonte: A autora.....                         | 148 |
| Figura 46. Barras de Napier. Fonte: A autora .....                                 | 150 |
| Figura 47. Disposição dos arcos. Fonte: A autora .....                             | 152 |
| Figura 48. Esquematização: Frente, direita, frente, esquerda. Fonte: A autora..... | 153 |
| Figura 49. Resultados das tabuadas. Fonte: A autora .....                          | 153 |
| Figura 50. Tabuleiro do jogo. Fonte: A autora.....                                 | 155 |
| Figura 51. Ensaio de preparação para a festa de Natal.....                         | 158 |
| Figura 52. Poema de Vergílio Alberto Vieira. Fonte: A autora .....                 | 161 |
| Figura 53. Título do poema: História de uma Estrela. Fonte: A autora.....          | 162 |
| Figura 54. Ilustrações em A3 .....   | 163 |
| Figura 55. Capa do conto.....  | 165 |
| Figura 56. Ilustração do conto. Fonte: A autora .....                              | 167 |
| Figura 57. Ilustrações distribuídas. Fonte: Conto- O senhor do nariz.....          | 168 |
| Figura 58. Ilustração de um reconto. Fonte: A autora .....                         | 170 |
| Figura 59. Ilustração de outro reconto. Fonte: A autora .....                      | 170 |
| Figura 60. Capa de um reconto. Fonte: A autora .....                               | 171 |
| Figura 61. Outra capa para o mesmo reconto. Fonte: A autora .....                  | 171 |



## Índice de Conteúdos do CD-ROM

### **Pasta A. Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio em Formato Word

Relatório de Estágio em Formato PDF

### **Pasta B. Prática Pedagógica na Educação de Infância**

**Apêndice 1. Planificações**

**Apêndice 2. Diários de Bordo**

### **Pasta C. Prática Pedagógica no 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico**

**Apêndice 1. Planificações**

### **Pasta D. Prática Pedagógica no 3º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico**

**Apêndice 1. Planificações**

**Apêndice 2. Diários de Bordo**



## Introdução

Nos dias de hoje implementa-se uma prática lúdica, criativa e delineada por experiências que considerem a criança como um todo. Partindo desta premissa, e acompanhando as mudanças que a escola atravessa com as novas tecnologias e a nova geração de alunos, torna-se absolutamente crucial uma prática reflexiva que permita a construção da identidade docente e o destaque à importância do professor reflexivo no processo de ensino-aprendizagem (Soares & Carolino, 2020).

No Capítulo I, Parte I, debate-se uma temática que é essencial para a Educação no século hodierno; a reflexão na prática diária dos professores. É a partir desta reflexividade que as práticas pedagógicas se aperfeiçoam, o que promove alunos mais bem formados. Destaca-se o educar para a criatividade, uma das competências para o século XXI (Cohen & Fradique, 2018). Atentamos ainda ao papel do educador de infância como promotor de seres criativos. Seguindo esta linha de raciocínio, exploramos a criatividade e os materiais pedagógicos, enaltecendo o origami enquanto fomentador das aprendizagens. Além disso, consideramos dois instrumentos de trabalho essenciais para os professores: para a Educação de Infância, consultamos o documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, proporcionando um maior entendimento acerca dos objetivos globais pedagógicos e quanto ao 1º Ciclo do Ensino Básico, a leitura à gestão de um currículo com princípios orientadores a cada ano letivo.

No Capítulo II, focamos na consciência fonológica, no Pré-Escolar, na introdução ao alfabeto e na fluência da leitura sob esta perspectiva. No Capítulo III, discutimos a leitura no 1º ano de escolaridade, explorando como se experiencia, a metodologia de ensino, a avaliação e as obras literárias ilustradas direcionadas ao público infantil.

Na Parte II, Capítulo IV, denomina-se o enquadramento metodológico, no qual conhecemos a metodologia da Investigação-ação, bem como as suas técnicas e os respetivos instrumentos de recolha de dados. Neste relatório, implementamos dois projetos: um na valência da Educação de Infância, com a questão-problema: “Como

estimular a criatividade nos Super Amigos, no domínio da Expressão Plástica?"; e outro na valência do 1º Ciclo, no 3º ano, com a questão-problema: "Como posso motivar os alunos à aprendizagem da matemática por meio de atividades lúdicas?".

No Capítulo V, Parte III, verificamos a análise e reflexão acerca da prática pedagógica, preparando-nos para o Capítulo VI, que consigna a intervenção pedagógica no 1º Ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico, e o Capítulo VII, que especifica a intervenção pedagógica no 3º Ano de escolaridade. À exceção do VI, para o qual não foi implementado um projeto de investigação, cada um destes capítulos aborda um enquadramento da problemática, as estratégias de intervenção, as fases do projeto e o desfecho do mesmo. Em cada um destes capítulos há uma reflexão crítica sobre a intervenção em ambas as vertentes e um projeto para a comunidade.

"Tem-se dito repetidas vezes que a educação, como atitude, é fundamentalmente relação" (Diez, 1982). As minhas práticas pedagógicas fundamentaram-se numa interação de imensa afetividade, conforme Henri Wallon. Esta abordagem proporciona um estímulo ao longo do processo de aprendizagem e cognição, facilitando-as. A emoção, enquanto algo inato, surge posteriormente como uma etapa cognitiva racional (Dantas, 1992b: 85). Por outras palavras, "a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência e vice-versa" (Dantas, 1992a: 90). A teoria pedagógica de Wallon esclarece a dialética entre afetividade, emotividade, subjetividade, processos cognitivos, interação social e racionalidade. A aprendizagem sobrevém em momentos combinados de afetos com o uso da intelectualidade (Godoy, 1997:35). Atualmente, é importante que os professores estejam atentos aos princípios afetivos e emotivos do pensamento e da conduta dos seus alunos (Wallon, 1986).

Adotei o efeito de Rosenthal, autor do livro "Pygmalion in the Classroom", em conjunto com Jacobson (1986). "O Professor, qual Pigmalião, "apaixonando-se" pela obra que vai criando – os alunos – dar-lhes-á vida, como o escultor grego, segundo a lenda, deu vida à sua obra de arte; isto é, alimentando expectativas positivas quanto aos alunos, fá-los-á render mais intelectualmente" (Barros, 1992).



## *Parte I. Enquadramento Teórico*



## Capítulo I. O desafio que é educar no século XXI

### 1.1.1. A cortesia da reflexão na Educação

Para desvendar a natureza reflexiva, partimos do livro “Educating The Reflective Practitioner”, a obra, de Donald Schön, um entusiasta do movimento do professor-reflexivo, que narra um momento em que um violoncelista, após algumas aulas, procura mudar a postura de uma aluna. Neste caso, planeava propor um espírito de improvisação nas suas peças musicais. Esta abordagem de improvisação desperta um potencial criativo único em cada indivíduo e proporciona ao professor uma visão abrangente do comportamento social dos seus alunos.

A capacidade reflexiva é inerente a todos os seres humanos. No entanto, como em qualquer habilidade, é necessário um contexto favorável para o seu desenvolvimento. Ao reconhecer que o conceito de reflexão não foi completamente assimilado, é compreensível terem surgido alguns desafios durante a sua implementação. Este processo envolve pensamentos fundamentados e sistematizações cognitivas.

Um professor reflexivo, precipuamente, “reflete sobre uma situação e constrói conhecimento a partir da reflexão sobre a sua prática” (Alarcão, 2003, p. 48). Esta reflexão é contínua e oferece ao professor a oportunidade de reconhecer o seu papel na sociedade e de facilitar a resolução de problemas. Um professor que se torna reflexivo é um profissional comprometido numa demanda constante de aprimoramento e desejo crescente de contribuir para o progresso na educação.

A habilidade de lidar com desafios diários aprimora o domínio de conhecimentos práticos e, conseqüentemente, melhora a gestão do seu tempo, por meio de uma reflexão mais profunda. Isto resulta num professor mais autónomo, responsável e mais crítico. Neste sentido, um professor reflexivo adota uma postura persistente fundamentada nas suas motivações claras.

Na contemporaneidade, especialmente na área da educação, a qual está em constante evolução, exige-se um professor com uma postura reflexiva, um caminho para promover a qualidade educacional (Stoll, 1993). Neste sentido, a escola é o local para desempenhar este seu papel fundamental. A comunidade escolar deve incentivar também os professores a refletirem, seja de forma individual ou coletiva.

Apesar dos desafios movidos pela nova realidade, aprimorar a capacidade de agir de maneira pensada é fundamental para a formação do professor. A reflexão sistemática enriquece a vida quotidiana do professor ao facilitar a resolução de adversidades que surgem na sua prática profissional e na gestão da sua sala de aula.

A escola desempenha um papel crucial neste processo de transformação do professor, passando ela própria por uma mudança. Uma comunidade escolar reflexiva e inteligente questiona-se constantemente e toma decisões oportunas. Está imersa em pensamento e reflexão, revendo os seus métodos e operações (Alarcão, 2003).

### 1.1.2. A criatividade: olhar de um educador de infância

Desde muito cedo que as crianças desenvolvem a sua personalidade e estruturas, abrangendo a sua estrutura afetiva, física e intelectual. O desenvolvimento do ser humano é fundamentado neste processo. É essencial edificar um sistema educacional que promova o crescimento integral, incentive a postura crítica e reflexiva e prepare os indivíduos para se relacionarem de maneira informada, pensativa e inovadora na sociedade e no mundo.

Os educadores de infância, vivendo no século presente, estão plenamente conscientes de que o mundo está em constante evolução, trazendo consigo novos desafios que exigem respostas. Portanto, a criatividade deve ser explorada o mais cedo possível na vida das crianças. Isto resultará em crianças habilidosas na criação de soluções inovadoras e emergentes. Acreditamos que mais tempo dedicado a práticas educativas proporcionará futuros cidadãos críticos, capazes de enfrentar qualquer desafio.

Para confirmar esta teoria, Dias e Moura (2007) argumentam que o pensamento criativo é desenvolvido por meio de habilidades, como identificar problemas, perceber *nuances*, colher e combinar informações e implementar soluções práticas. Estas competências são essenciais no processo educativo.

No mundo atual, a criatividade é um dos princípios mais valorizados, uma vez que as ideias têm grande importância. É importante enfatizar que estas ideias derivam de um processo educativo estimulante que leva a novas perspectivas e concepções (Dias e Moura, 2007, p. 67).

É fundamental criar uma educação que promova um desenvolvimento holístico, que estimule a reflexão crítica e que capacite as crianças a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. O comportamento do educador relativamente à criatividade exerce uma influência significativa no seu grupo de crianças. Transmitir uma imagem de positividade, fortalecimento e incentivo contribui para estimular a criatividade das crianças. Uma atitude negativa por parte do educador pode prejudicar a expressão criativa das crianças.

Ao adotar o desafio de incorporar o processo criativo, o educador deve fazê-lo sem impor pressões, permitindo desde o início a liberdade de expressão das suas crianças. Durante este percurso, o educador possibilita que as crianças descubram os seus próprios interesses, ao mesmo tempo em que não lhes impõe limites. A introdução de uma variedade de materiais é essencial para promover um ambiente propício a este desenvolvimento, permitindo que as crianças construam, pensem, inventem, cometam erros e experimentem o sentir de novas experiências (Gloton & Clero, 1997).

O jardim de infância desempenha um papel singular na educação das crianças, implementando critérios que promovam o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para enfrentarem os seus desafios futuros. André e Santos (2012) afirmam que “uma educação para a criatividade é absolutamente vital para desarmar as muitas armadilhas em que nos enveredamos e para as quais não vislumbramos saídas” (p. 46).

A criatividade é uma característica evidente no currículo de qualquer aluno, sendo considerada um aspeto inegociável. Isto reflete-se nas orientações e objetivos estabelecidos pelo Ministério da Educação. Estimular a criatividade requer que o educador seja um facilitador de experiências e ideias, promovendo uma atmosfera de entusiasmo e partilha com aquela que é a sua comunidade.

Em situações de incerteza ou imprecisão por parte das crianças, o educador deve criar um ambiente propício à aprendizagem, incentivando a uma reflexão benevolente acerca do próprio trabalho do aluno.

É essencial que o educador esteja atento às necessidades das crianças, especialmente às que apresentam uma baixa autoestima ou uma natureza mais retraída. Nestes casos, o educador pode oferecer sugestões para superar bloqueios criativos, evitando criar padrões de exigência que resultem em subordinação (Lowenfeld, 1974).

No decorrer deste processo, é benéfico que as crianças reflitam sobre as suas obras. O educador deve criar um espaço onde as crianças possam partilhar as suas criações, discutindo as suas ideias e motivações. Esta partilha é valioso quando o educador adota uma atitude compreensiva, garantindo que as crianças se sintam confortáveis e livres de represálias ao iniciarem as suas produções.

Este pensamento crítico, seguindo a linha de raciocínio anterior, pode ser estimulado por meio de ações práticas, como indicado por Cardoso (2015). Isto envolve adotar uma perspectiva de resolução de problemas, proporcionar uma compreensão de conteúdos atualizados e contextualizados, encorajar tentativas repetidas, aceitar as imperfeições individuais, permitir que cada criança explore o seu potencial, desafiar a exploração de diversas hipóteses e fornecer flexibilidade com firmeza (Cardoso, 2015).

No contexto de jardim de infância, a criatividade sustenta-se em três pilares: heterogeneidade, clima construído na sala e crenças, tanto das crianças como dos educadores. A Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei n.º 46/86, 1986) enfatiza o valor da criatividade na educação, promovendo o desenvolvimento de cidadãos capazes de julgar o meio social em que se integram com espírito crítico e criativo.

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a criatividade é reconhecida como um elemento importante, e a promoção da autonomia e da criatividade das crianças é destacada como essencial para o seu desenvolvimento (Silva et al., 2016).

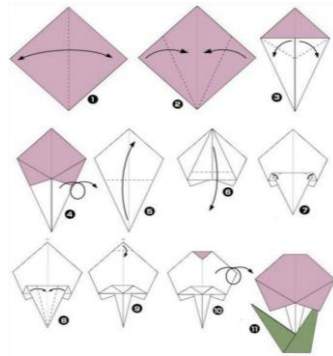
Participando ativamente no seu próprio processo de aprendizagem, as crianças mobilizam e integram experiências, conhecimentos e processos, atribuindo-lhes novos significados e encontrando formas próprias de solucionar problemas. Isto promove, não só a autonomia, como também a criatividade (Silva et al., 2016).

Estes estudos delineiam o perfil do educador enquanto agente potencializador da criatividade e oferecem princípios e conceitos influentes à sua prática. Eles destacam as competências adquiridas pelos alunos, quando a criatividade é incorporada na vida quotidiana, incluindo a motivação, a autonomia, a independência e a curiosidade.

Deve entender-se a importância da arte e da expressão criativa na infância. Conforme Seabra (2007), as crianças têm um interesse natural por criar, especialmente quando não podem expressar verbalmente sentimentos, desejos e sensações. A expressão infantil ocorre numa linguagem própria da infância, repleta de formas e cores simbólicas.

Afinal de contas, um educador comprometido com o desenvolvimento da criatividade nas crianças é sensível, atento e proporciona uma variedade de experiências para fortalecer esta capacidade.

### 1.1.3. A Criatividade e os Materiais Pedagógicos: origami enquanto fomentador das aprendizagens



2

Figura 1. Arte: origami

Sob uma perspectiva introdutória, facilmente se lê um exercício de construção e aprendizagem com a finalidade de concluir um modelo proposto, feito em comum e no qual se trocam pontos de vista. Posto isto, e em harmonia com o documento “Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico de Expressão e Educação Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica” no momento de leitura aos seus princípios orientadores, conferimos que “A manipulação e a experiência com os materiais, formas e cores que permitem que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade.” (Ministério da Educação, 2004).

Tal como acontece quando exploramos livremente a expressão plástica, isto ocasiona nos nossos alunos um despertar da imaginação e da criatividade, facultando o desenvolvimento da destreza manual, bem como a conquista e a organização gradativa de

<sup>2</sup> Fonte: [https://www.google.com/search?q=origami+flor&tbm=isch&ved=2ahUKEwj8tJXVwe6CAxVQQ6QEhfrSCy8Q2-cCegQIABAA&oeq=origami+flor&gs\\_lcp=CgNpbWcQAzIICAAQgAQQsQMvBQgAEIAEMgUIABCABDIFCAAQgAQyBQgAEIAEMgUIABCABDIFCAAQgAQyBQgAEIAEMgUIABCABDIFCAAQgAQ6CggAEIAEEl0FEEM6BggAEAcQHjoECAAAQ1C7ClIXHmCTIGgAcAB4AIAB8AmlAecukgEHNS0zLjluMpgBAKABAaoBC2d3cy13aXotaWlnwAEB&scient=img&ei=T\\_ZpZbzRGdCGkdUP-qWv-AI&rlz=1C1OKWWM\\_pt-PTPT966PT966#imgrc=L7aEKbZ3kjiO1M](https://www.google.com/search?q=origami+flor&tbm=isch&ved=2ahUKEwj8tJXVwe6CAxVQQ6QEhfrSCy8Q2-cCegQIABAA&oeq=origami+flor&gs_lcp=CgNpbWcQAzIICAAQgAQQsQMvBQgAEIAEMgUIABCABDIFCAAQgAQyBQgAEIAEMgUIABCABDIFCAAQgAQyBQgAEIAEMgUIABCABDIFCAAQgAQ6CggAEIAEEl0FEEM6BggAEAcQHjoECAAAQ1C7ClIXHmCTIGgAcAB4AIAB8AmlAecukgEHNS0zLjluMpgBAKABAaoBC2d3cy13aXotaWlnwAEB&scient=img&ei=T_ZpZbzRGdCGkdUP-qWv-AI&rlz=1C1OKWWM_pt-PTPT966PT966#imgrc=L7aEKbZ3kjiO1M)

volumes e superfícies. O valioso neste ápice é o prazer sentido pela criança e a espontaneidade com que realiza este exercício.

Começamos por dar a conhecer como o origami contribui para a formação da estrutura cognitiva do aluno. Ao analisarmos este facto, observamos uma habilidade de análise aos conceitos geométricos, um avanço psicomotor e a busca pela localização espacial. Incita à curiosidade, amplia a percepção e ainda a distinção da forma, posição e tamanho. Esta arte, que é o origami, junto das crianças, proporciona um aprimoramento do seu sentido estético, alcançando realidades de proporção e harmonia. No sentido de lhes conferir ferramentas para um futuro risonho, temos atributos como a paciência, a determinação e a perseverança.

Um quadrado de papel, quando dobrado, converte-se numa figura tridimensional e é assim um exercício de raciocínio espacial. Uma vez mais, “O uso das mãos e dedos é considerado por estudiosos ser de grande importância para o desenvolvimento das percepções cerebrais, porque estimula e cria conexões entre os neurónios, traçando novos caminhos” (Albuquerque, 2006:2). O origami pode ser usado em qualquer disciplina, seja matemática, arte, geografia ou história, estimulando a vertente social do aluno.

Por meio de estudos científicos, certificou-se que a prática do origami carrega benefícios como a habilidade de ouvir e observar as instruções entregues e, posteriormente, cumprir com habilidade, o que pressupõe uma necessidade de autocontrolo. A construção de um origami fortalece o pensamento intuitivo da criança. “A arte do origami é, portanto, uma atividade criativa que transmite curiosidade e alegria e, finalmente, leva o executante a ter orgulho e satisfação diante da obra concluída” (Albuquerque, 2006:3). No decurso deste segundo, em que se constroem ou destroem os origamis, os alunos empreendem a observação, o raciocínio, a lógica, a perseverança, a visão espacial e artística, a paciência e a criatividade.

Ao analisar os passos de construção de um origami, verificamos facilmente que foram feitas dobras para alcançar um resultado. Numa análise mais profunda, os passos e as combinações executadas originaram novos padrões. “Definições como plano, ponto, retas paralelas, retas concorrentes, bissetriz, diagonal, etc., podem ser compreendidas por meio da visualização dos ângulos e das linhas vincadas no papel.” (Rancan, 2012:2).

A criação de um origami permite aos alunos criar e manipular formas geométricas básicas, como quadrados, retângulos e triângulos (Wang-Iverson, 2011:161). O mesmo

fortalece conceitos matemáticos, mas é necessário ensinar a simetria, proporção, ângulos, frações, entre outros. Ao transformar uma folha de papel plana numa figura tridimensional, é criado um exercício único de raciocínio espacial. Pela dobragem, é exibido um resultado inteligente. Este programa permite criar um objetivo a cumprir, o que estabelece ao aluno uma sistematização e compreensão de que existe um conjunto de fases para alcançar este objetivo. Isto é benéfico para a percepção visual e espacial, bem como para a coordenação motora fina (Wang-Iverson, 2011:169).

O origami conceitua-se como uma “aprendizagem esquemática por meio de ações repetitivas” (Amaral e Lourenço, 2013). Para se considerar um êxito, o aluno ouve e assiste às instruções distintivas e treina com nitidez e precisão. Torna-se prazeroso para a criança recriar a sua obra e, em seguida, partilhá-la com os demais. Esta prática requer paciência e, ao mesmo tempo, creio que os alunos transbordarão de orgulho que sentem das próprias obras. Elevam, do mesmo modo, a competência de concentração de energia, o que gera um aumento da autoestima.

Pudemos ler nas entrelinhas que o origami se olha como uma forma de comunicar sem o uso de palavras ao compreendermos que o seu significado se traduz no modelo pretendido e pela cor do papel que optamos. Por fim, para executarmos um origami, contamos com algumas virtudes, entre as quais, a paciência, a tranquilidade, a persistência, a memória e a atenção.

#### 1.1.4. OCEPE: a sua gestão curricular

A Educação Pré-Escolar é regulamentada pela Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, uma norma jurídica emitida pelo Ministério da Educação em 2007, intitulada “Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar — Contributos para a sua Operacionalização”. Esta circular tem o objetivo claro de comunicar as orientações relacionadas com a organização e gestão curricular na Educação Pré-Escolar.

Ao examinar detalhadamente, podemos identificar regulamentos relacionados com a organização curricular, os métodos de avaliação e a articulação entre a Educação Pré-

Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico. Além disso, esta circular atribui a responsabilidade pela elaboração do projeto curricular da escola e do projeto curricular de turma, fundamentais para a gestão do currículo.

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, é um dos documentos de referência que fornece diretrizes e orientações para a organização curricular na Educação Pré-Escolar. Nos objetivos gerais, enfatiza-se que a Educação Pré-Escolar é a primeira etapa no processo educacional, reforçando a ideia de criar um plano que permita às crianças continuar a desenvolver naturalmente o seu processo de aprendizagem.

Na Educação Pré-Escolar, a gestão curricular é da responsabilidade dos educadores. Qualquer ação realizada por estes profissionais é direcionada pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar - OCEPE. Estas orientações curriculares estabelecem parâmetros comuns aos profissionais da Educação Pré-Escolar de todo o país. É importante notar que o Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto, discerne estas orientações curriculares com o objetivo de melhorar a qualidade da Educação Pré-Escolar.

É importante compreender que as OCEPE não definem um programa rígido; em vez disso, elas atuam como diretrizes para as aprendizagens que as crianças devem adquirir, não sendo absolutas. Portanto, é evidente que estas múltiplas definições não se assemelham ao currículo convencional, uma vez que oferecem uma variedade de abordagens educacionais como sendovários currículos distintos.

As OCEPE, com o despacho n.º 5220/97, complementam e facilitam o processo de intencionalidade educativa. Em outras palavras, estes instrumentos fornecem aos educadores de infância a capacidade de refletir sobre a sua prática pedagógica e adaptá-la às necessidades individuais de cada criança.

As orientações curriculares proporcionam igualdade de oportunidades por meio de uma pedagogia estruturada, ou seja, uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico. Isto exige que os educadores planeiem o seu trabalho com antecedência e avaliem as suas metodologias, bem como o seu impacto no desenvolvimento e na aprendizagem das suas crianças.

O processo educativo envolve a intervenção profissional do educador, que passa por várias fases interligadas. Estas fases incluem a observação, tanto individual como em

grupo, para compreender as habilidades e as motivações das crianças. A diferenciação pedagógica ocorre quando o educador conhece cada criança, adaptando a a experiência com base nos seus conhecimento e habilidades. A observação é fundamental para o planeamento e a avaliação.

O planeamento de todo o processo educativo considera o conhecimento do grupo de crianças na educação pré-escolar. Visa promover o desenvolvimento e aprendizagens significativas e diferenciadas, tendo em conta a igualdade de oportunidades. O planeamento reflete a intencionalidade educativa do educador e incorpora propostas das crianças durante o processo. A ação envolve a implementação das intenções educativas do educador, estando preparado para possíveis imprevistos.

A avaliação envolve uma análise honesta da ação do educador, de modo a garantir que esta é adequada às necessidades das crianças e ao seu desenvolvimento. A avaliação considera o processo e os seus efeitos, sendo um elemento fundamental para o planeamento.

A comunicação com os adultos responsáveis pela educação das crianças é enriquecida através da troca de pontos de vista e de experiências. A articulação é a última etapa desse processo educativo, garantindo a continuidade entre o pré-escolar e o 1º Ciclo. O educador deve criar condições para o sucesso da aprendizagem na etapa seguinte e facilitar a sua transição.

É essencial salientar que a articulação entre as diferentes áreas de conteúdo reconhece que “brincar é a atividade natural da criança, que demonstra o seu modo holístico de aprender, manifestando prazer, concentração, persistência e envolvimento” (OCEPE, p. 10 e 11).

Além disso, a articulação pode transmitir conhecimentos essenciais, “a criança deve ser vista como sujeito e agente do processo educativo, partindo das suas experiências e valorizando os seus conhecimentos e habilidades únicas, para que possa desenvolver todo o seu potencial” (OCEPE, p. 9).

O registo das OCEPE também faz referência à Convenção dos Direitos da Criança (1989), que reconhece à criança o direito de ser consultada, ouvida, ter acesso à informação, liberdade de expressão e opinião, e de tomar decisões para benefício próprio,

considerando o seu ponto de vista e demonstrando confiança na sua capacidade de orientar o seu próprio processo de aprendizagem.

#### 1.1.5. Organização Curricular ao Ensino Básico: programas e metas de aprendizagem

A Organização Curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico é regida por diversos documentos e programas que delineiam os seus princípios orientadores, os domínios disciplinares, os objetivos e os blocos de aprendizagem. Na raiz deste sistema educativo está o desejo de promover o desenvolvimento holístico das crianças, equipando-as com competências essenciais para o seu sucesso académico e pessoal.

Um dos documentos fundamentais é a “Organização Curricular e Programas”, que engloba disciplinas como o Português, a Matemática, o Estudo do Meio e as Expressões (Arte Visual, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música). Estas áreas são concebidas com base na Lei de Bases do Sistema Educativo. Além disso, o Currículo Nacional estabelece competências essenciais, gerais e específicas que os alunos devem adquirir ao longo do seu percurso escolar.

Um dos objetivos gerais deste currículo é fomentar sentimentos de autoconfiança nos alunos, promover valores como a iniciativa, a criatividade e a persistência, e estimular o desenvolvimento das suas capacidades individuais, tendo em conta distintos níveis de maturidade. O 1º Ciclo do Ensino Básico visa proporcionar aos alunos aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras, com o intuito de prepará-los para o sucesso académico e pessoal (ME, 2004).

O Português é veiculado pelo documento de maio de 2015, “Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico”, com as respetivas metas curriculares e a harmonização entre os seus programas e metas, os seus referentes objetivos e domínios de conteúdo, neste caso, quatro. A Oralidade (O), a Leitura e Escrita (LE), a Educação Literária (EL), a Iniciação à Educação Literária (IEL) e a Gramática (G).

A Matemática é veiculada pelo documento de junho de 2013 “Programa e Metas Curriculares, Matemática, Ensino Básico”, entre as finalidades ao ensino da matemática, incluímos os objetivos, em particular dirigido ao 1º Ciclo. Integram-se neste ciclo, três domínios de conteúdo: Números e Operações (NO), Geometria e Medida (GM), e

Organização e Tratamento de Dados (OTD), inserido ainda, no documento “Programa e Metas Curriculares de Matemática”.

O Estudo do Meio vincula-se pelo documento “Organização Curricular e Programas”. Um documento dirigido somente ao 1º Ciclo do Ensino Básico. Com princípios orientadores e objetivos gerais. Está estruturado em seis blocos. Bloco 1 - À Descoberta de Si Mesmo, Bloco 2 - À Descoberta dos Outros e das Instituições, Bloco 3 - À Descoberta do Ambiente Natural, Bloco 4 - À Descoberta das Inter-Relações entre Espaços, Bloco 5 - À Descoberta dos Materiais e objetos, e Bloco 6 - À Descoberta das Inter-Relações entre a Natureza e a Sociedade.

Para apoiar o ensino dirigido aos professores existe o documento chamado de Aprendizagens Essenciais, orientadores do currículo, fundamentado na planificação, realização e avaliação. Edificado por outros documentos, equiparados ao Perfil dos Alunos, um parâmetro à avaliação externa. Para um maior entendimento, neste referencial curricular evidenciam-se os conhecimentos, as capacidades e as atitudes. Isto é, o que o aluno deve conhecer, o processo cognitivo que necessita de cruzar para alcançar o conhecimento e a capacidade de execução (ME, 2018).

Estas definem tópicos específicos, objetivos de aprendizagem e ações estratégicas a ser tomadas pelos professores. Além disso, especificam as áreas de competência dos alunos nas disciplinas de Matemática, Português, Estudo do Meio, Expressões, Cidadania e Desenvolvimento, Educação Física, TIC e Inglês (no terceiro e quarto ano). As mesmas asseguram a coerência e a consistência do currículo, assegurando a aquisição das competências necessárias em cada uma das disciplinas por parte dos alunos.

A organização curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico é um processo complexo que com intenção de proporcionar uma educação de qualidade, promovendo o desenvolvimento integral das crianças. Os documentos e programas que orientam este processo refletem um compromisso com a formação de cidadãos competentes, capazes de enfrentar os desafios do século XXI.

No entanto, é importante ressaltar que a educação vai além dos documentos e programas curriculares. Esta envolve a dedicação e a paixão dos professores, assim como o apoio dos familiares e da comunidade. A educação no 1º Ciclo do Ensino Básico não se limita à transmissão de conhecimentos; é também uma oportunidade de promover valores, atitudes e habilidades que moldarão o futuro das nossas crianças.

Assim sendo, ao examinarmos a organização curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico, é conveniente lembrar que esta é um elemento crucial na construção de uma base sólida para o desenvolvimento educacional e pessoal das crianças, mas que o sucesso dos resultados depende da colaboração de todos os envolvidos no processo educativo.



## Capítulo II. Princípios da Consciência Fonológica

Conforme as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar na Área de Expressão e Comunicação, abordamos o subdomínio da Consciência Linguística. O documento destaca a importância de permitir que as crianças se envolvam em atividades lúdicas relacionadas com a linguagem, demonstrando prazer em lidar com as palavras, inventar sons e explorar as relações linguísticas. Elementos como rimas, lengalengas, trava-línguas e adivinhas, que fazem parte da cultura portuguesa, são frequentemente utilizados para promover a consciência linguística nas crianças em contexto de educação pré-escolar (OCEPE, p. 64).

### 2.2.1. A oscilação do pré-escolar ao 1º ciclo

As nossas crianças retornam à escola com o conhecimento linguístico adquirido desde o nascimento. Aos quatro anos, quando ingressam ao pré-escolar, espera-se que já dominem a comunicação verbal e sejam capazes de formar frases consideradas complexas, com recurso a um amplo vocabulário. No jardim de infância, as crianças têm os primeiros contactos com a linguagem escrita, observando as letras do seu nome e, por vezes, tentando reproduzi-las. Tanto no pré-escolar como no 1º ciclo, desempenham um papel essencial no crescimento linguístico das crianças (Sim-Sim, 2010a).

Numa primeira fase, as crianças concentram-se no significado das palavras em vez do som (Nunes, 1992; Sim-Sim, 1988). No entanto, à medida que o domínio linguístico cresce, as crianças começam a compreender que as palavras podem ser divididas em sons isolados e manipuladas. Esta habilidade de perceber os sons da linguagem é conhecida como Consciência Fonológica.

A Consciência Fonológica envolve o “conhecimento que permite reconhecer e analisar, de forma consciente, as unidades sonoras de uma língua específica” (Sim-Sim, 1998, p. 225). Estas unidades sonoras incluem palavras, sílabas, unidades constituintes de sílabas e fonemas. O desenvolvimento da Consciência Fonológica passa por três fases: a consciência silábica, a consciência intrassilábica e a consciência fonémica (Sim-Sim, 2010a).

A consciência silábica envolve a análise das palavras em sílabas e é mais simples do que a consciência fonémica, que requer uma maior atenção e análise (Treiman & Zukowski, 1996). Crianças com mais de quatro anos conseguem segmentar palavras em sílabas, mas enfrentam dificuldades com palavras de três ou mais sílabas ou mesmo com a identificação de monossílabos (Sim-Sim, 1997). A consciência fonémica é o aspecto mais avançado da consciência fonológica e envolve a identificação de rimas e palavras com os mesmos sons iniciais, como “lua” e “lápis”, com um grau mínimo de dificuldade. Os alunos com uma boa consciência fonémica conseguem relacionar os sons oralmente e decompor as palavras nos seus fonemas individuais (Lopes et al., 2014).

Para fortalecer a Consciência Fonológica durante a aprendizagem da leitura, um educador deve considerar planejamento, frequência, sistematicidade, diversidade e intencionalidade (Sim-Sim, 2010a). Os jogos com os sons da fala e as rimas devem ser exploradas. As crianças podem segmentar frases em palavras e palavras em sílabas, ou vice-versa, reconstruir frases e palavras que estão segmentadas. Outra possibilidade inclui a detecção de sílabas iguais e a manipulação de sílabas, como a supressão ou a troca de sílabas (Sim-Sim, 2010b).

O alfabeto consiste num conjunto de letras que possibilitam a representação gráfica de todos os sons de uma língua, em que cada unidade mínima de som reflete um grafema. Cada letra representa um conjunto de fonemas. Assim, cada criança reconhece que as palavras podem ser desintegradas em fonemas. Este entendimento é difícil até que a criança se torne fluente, tanto na leitura como na escrita (Silva, 2003). O princípio alfabético, que associa as letras a sons, é assimilado pelas crianças para que possam prontamente reconhecer o nome e as características de cada letra (Sim-Sim, 2010b).

A prática da Consciência Fonológica possibilita a associação de sons com letras na leitura e a segmentação de palavras na escrita. Esta integração das unidades de som é crucial para aprender a ler e a escrever (Sim-Sim, 2010b). A Consciência Fonológica é fundamental para o desenvolvimento da leitura e da escrita (Blevins, 1997) e desempenha um papel importante no sucesso da leitura na língua portuguesa, devido à sua natureza ortográfica, preparando as crianças para o contacto com as letras e os sons quando surge o momento apropriado (Silva, 2007).

No âmbito da consciência fonológica e do alfabeto, existe uma interligação, uma vez que é necessário algum nível de consciência fonológica para a alfabetização, da mesma

forma que, para a prática da leitura e da escrita alfabética, é necessário uma progressão nas habilidades de análise fonológica (Goswami & Bryant, 1990; Morais, 1987; Wagner & Torgesen, 1987). Na aprendizagem da leitura, a competência de análise da junção dos sons da fala é fundamental. Por consequência, a Consciência Fonológica é um meio de preparação para o conhecimento do alfabeto e posterior aprendizagem da leitura, uma vez que a manipulação dos sons é uma habilidade substancial.

### 2.2.2. Será a consciência fonológica um meio para agilizar a leitura?

Ao analisarmos as etapas do Ensino Básico como complementares e sequenciais, podemos afirmar com segurança que os conhecimentos fonológicos adquiridos durante o período pré-escolar são fundamentais. Estes conhecimentos têm, não só aplicações no processo de escrita, mas também, neste contexto, na sua relação com a fluência na leitura, pela qual estamos particularmente interessados.

Torna-se evidente a correlação entre a habilidade fonológica e o potencial da criança para desenvolver a fluência na leitura. Como indício, “(...) a consciência fonológica que as crianças adquirem antes de aprender a ler tem uma influência poderosa no seu eventual sucesso na aprendizagem da leitura (...)” (Bradley & Bryant, 1991, p. 42).

É importante observarmos que as crianças começam a desenvolver a sua Consciência Fonológica de forma inconsciente através de atividades como a identificação e a criação de rimas. Estas ações, incluindo a capacidade da criança de perceber a estrutura das unidades silábicas e intrassilábicas, têm um impacto significativo em todo o processo de aprendizagem da leitura. A rima, em particular, é vista como o primeiro passo no desenvolvimento fonológico, culminando na consciência dos fonemas, possibilitando assim a aprendizagem do alfabeto (Bradley & Bryant, 1991, p. 40). Além disso, as rimas e unidades intrassilábicas ajudam a criança a identificar padrões ortográficos com sequências de sons semelhantes entre as palavras.

À medida que a competência das crianças em habilidades fonológicas no momento de ingressar a escola aumenta, a sua aptidão de aprendizagem da leitura aumenta também (Silva, 2003).

Um estudo conduzido por Bradley e Bryant (1987) aplicou testes de rima e aliteração a 400 crianças entre os quatro e os cinco anos. Foram administrados novos testes de leitura às mesmas crianças alguns anos depois. Os resultados foram claros: quanto maior a sensibilidade às rimas e à aliteração, melhor o desempenho nas avaliações à habilidade de leitura (Silva, 2003).

Estudos anteriores, como o de Liberman (1973), mostram uma correlação entre o conhecimento da contagem de fonemas e as habilidades de leitura nas crianças. Este encadeamento de estudos comprovou que a habilidade de leitura está relacionada com a capacidade de análise fonética.

Outro estudo conduzido por Cunningham e Cramer (1984) avaliou crianças com seis anos em provas fonológicas, que incluíram unidades fonéticas e rimas. Os resultados obtidos correlacionaram-se com o desempenho destas crianças em testes de leitura em anos subsequentes.

Numa investigação realizada por Lundberg, Olofsson e Wall (Goswami & Bryant, 1990) envolvendo crianças pré-escolares, foi novamente comprovada uma correlação consistente entre o desempenho em tarefas de consciência silábica, intrassilábica e fonêmica e o sucesso em testes de leitura no primeiro ano de escolaridade.

Wagner e Torgesen (1987) reexaminaram este último estudo, enfatizando a relação entre as várias tarefas fonológicas e a sua capacidade de leitura. Assim, podemos afirmar que a capacidade de leitura está intrinsecamente ligada às habilidades fonológicas. Anos de investigação demonstraram também que a capacidade de manipular unidades maiores do que o fonema, conhecidas como unidades intrassilábicas, está presente nas crianças e é um indicador de potencial para a leitura (Silva, 2003).

A capacidade de manipular unidades intrassilábicas contribui para uma compreensão mais ampla da consciência fonêmica, possibilitando a segmentação fonêmica, um precursor essencial para o sucesso na leitura. Além disso, esta habilidade de categorizar palavras com base nas sílabas, identificando quais as palavras que têm sons iniciais semelhantes, é fundamental para o desenvolvimento da consciência fonológica. Assim, estes estudos fornecem orientações valiosas para os educadores no que diz respeito ao desenvolvimento da consciência fonológica (Silva, 2003).

Foi conduzido outro estudo importante por Olofson e Lundberg (Lundberg, 1991), o qual mostrou que o enriquecimento da consciência fonêmica pode ocorrer a partir de atividades lúdicas, sem a necessidade de um foco estrito em código alfabético. Esta descoberta, fora do comum, evidencia que a aprendizagem da leitura pode ser beneficiada por abordagens mais criativas e lúdicas (Silva, 2003).



### Capítulo III. Prerrogativas à Leitura

Uma das grandes questões no domínio da pesquisa sobre a aquisição da leitura é a de perceber porque é que, para algumas crianças, é tão fácil aprender a ler, independentemente do método de ensino utilizado, enquanto, para tantas outras, ainda que contempladas por estratégias específicas e com acesso a recursos diferenciados, o domínio desta competência assume uma barreira insuperável (Esteves, 2008).

#### 3.3.1. Como contrabalançar obstáculos à leitura?

Esta competência linguística implica um estudo e, naturalmente, exercícios que envolvam estruturas gramaticais e textuais (Sim-Sim, 2006). São nos dois primeiros anos de escolaridade que os alunos enfrentam as maiores dificuldades quando se trata do momento da concretização da leitura. Seria interessante considerar, à luz de estudos científicos (por exemplo, Chetty, Friedman, & Rockoff, 2011; Heck, 2009), que um professor pode influenciar positivamente o desempenho dos seus alunos na leitura.

Pode afirmar-se que a leitura compreende competências fundamentais que levam a diversas aprendizagens, resultando em benefícios tanto pessoais como sociais para uma criança. Ao longo dos séculos XX e XXI, o interesse pela temática da leitura tem sido evidente com medidas implementadas por governos em todo o mundo. Estas medidas incluíram o acesso livre a condições mínimas de leitura e o fornecimento de livros para o ensino da leitura.

O início da escolaridade obrigatória e a abertura de inúmeras bibliotecas, incluindo bibliotecas itinerantes, são evidências sólidas deste interesse. No jardim de infância, os educadores promovem várias estratégias para cultivar o gosto pela leitura, como a leitura de contos, que pode tornar-se uma rotina semanal na sala de aula. Durante esta atividade, é comum as crianças sentarem-se para ouvir contos cada vez mais longos, interrompidos em momentos estratégicos para despertar a sua curiosidade.

No 1º Ciclo, os professores incentivam a leitura silenciosa e em voz alta, ligando-a, eventualmente, a outras atividades (Sim-Sim, 2006). Como mencionado anteriormente, um professor que promove o sucesso da leitura na sua turma promove o desenvolvimento da consciência fonológica, que não deve ser negligenciado em nenhum momento e que

pode ser concretizado com o uso de materiais atrativos e eficazes, tanto por parte dos alunos como dos professores. É importante realçar que a leitura envolve habilidades fonológicas, o que sugere que uma criança deve possuir uma imagem mental da escrita alfabética (Martins, 2000) para consolidar esta aprendizagem.

O ensino da leitura é um processo complexo e demorado que requer motivação, esforço, prática por parte do principiante e uma orientação explícita por parte do professor (Sim-Sim, 2001, p. 97). Ler vai além do reconhecimento ou da nomeação de letras; é fundamental que as habilidades fonéticas sejam conjugadas para cultivar a recodificação fonética (Pinto, 1994). No início da leitura, o ensino da correspondência grafema-fonema é comum, mas, para que a leitura seja eficiente, a descodificação deve ser organizada globalmente (Ira, 1997).

Para o ensino da leitura, diversos estudos (por exemplo, Cardoso-Martins, 2001; National Reading Panel, 2000; Sucena, Castro, & Seymour, 2009; Wimmer & Goswami, 1994; Wolf, 2007) indicam a necessidade de habilidades específicas, conhecidas como componentes da leitura. Isto começa com a consciência fonémica, que se refere à consciência dos sons da fala. Usando o nome “Amélia” como exemplo, encontramos cinco sons (fonemas) distintos: A/m/é/l/i/a. Na língua portuguesa, a consciência fonológica e fonémica são fundamentais (Lopes et al., 2014).

Retomando, cada som da língua corresponde a um grafema ou letra. Logo, a consciência fonémica torna-se importante para reconhecer as unidades mínimas de som e os seus grafemas. Assim, “a sensibilidade infantil à estrutura sonora das palavras desempenha um papel importante na aquisição da capacidade de leitura” (Silva, 2001, p. 93).

Além disso, o conhecimento fonético, relacionado com a correspondência entre grafemas e fonemas, é importante para a descodificação de palavras desconhecidas. Uma criança com habilidades fonéticas limitadas pode recorrer à memorização de palavras, o que não contribuirá para o desenvolvimento da leitura. Assim sendo, a capacidade de descodificação é importante para a compreensão do que é lido (Lopes et al., 2014).

É interessante notar que o conhecimento fonético continua a ser desenvolvido até o 3º ano de escolaridade (Wimmer & Goswami, 1994). A fluência na leitura é outra habilidade importante. A leitura precisa é um pré-requisito para a fluência. Como é compreensível, uma criança com pouca fluência na leitura pode ficar desmotivada e ter

dificuldade de compreensão. No 1º ciclo, os alunos são encorajados a ler textos em voz alta (Lopes et al., 2014).

O vocabulário, que se refere ao significado das palavras, é essencial para a compreensão de um texto. Quando uma criança não conhece o significado de uma palavra, pode não entender o significado da frase, mesmo que seja capaz de descodificá-la. Por exemplo, na frase “ambos os remos do barco caíram ao mar”, o entendimento da palavra “remos” é crucial para a compreensão da frase.

A compreensão oral, por outro lado, vai além de palavras individuais e abrange a compreensão de frases, parágrafos e do discurso de uma forma mais ampla. Em suma, a consciência fonêmica, o conhecimento das correspondências entre grafemas e fonemas, a fluência, o vocabulário e a compreensão da linguagem são os pilares do desenvolvimento da leitura (Lopes et al., 2014).

Para um esclarecimento mais abrangente podemos dizer que a consciência fonêmica e o conhecimento fonético são igualmente fundamentais em fases iniciais da leitura, enquanto as crianças ainda estão a aprender o código alfabético. No entanto, à medida que avançam pelo 1º ciclo, a ênfase na destreza de descodificação diminui, e o foco muda para o desenvolvimento do vocabulário e da compreensão oral, principalmente a partir do 3º ano de escolaridade.

Para qualificar a leitura como eficaz, uma criança deve demonstrar habilidades sólidas de descodificação, o que traduz na capacidade de reconhecer palavras de forma rápida e exata. Este reconhecimento estabelece uma conexão direta entre um som da língua e a sua representação gráfica (consciência linguística). No entanto, em relação ao ensino da leitura, reconhecemos que ainda há muito a ser feito (Sim-Sim, 2006).

Neste contexto, o compromisso do professor desempenha um papel muito importante. Um professor eficaz adota as melhores estratégias de ensino de acordo com a fase de desenvolvimento em que os alunos se encontram, facilitando a sua descodificação. Em casos de alunos com dificuldades nesse sentido o professor deve incentivá-los a prestar especial atenção às palavras escritas, em vez de tentar adivinhar (Lopes et al., 2014).

É consensual que atividades bem planeadas desempenham um papel importante nos momentos de leitura. Começando com um sistema eficaz de planeamento, organização e

sistematização por parte do professor, permitindo que os alunos explorem as suas capacidades para melhorar o seu desempenho exponencialmente.

São diversos pontos-chave que podem orientar os alunos para o sucesso da leitura. Primeiro, o conhecimento fonológico, que é fundamental especialmente em fases precoces, como na pré-escolar, com um foco na identificação de rimas. À medida que as crianças atingem oito ou nove anos, a capacidade de aliteração e a capacidade de soletrar palavras torna-se importante. A capacidade de segmentação silábica também é um indicador de que a aprendizagem da leitura está a ser bem-sucedida.

Considerando essas evidências, fica claro que há uma relação sólida entre o desenvolvimento da consciência fonológica e o processo de ensino da leitura, como vemos indicado em várias investigações.

Infelizmente, ao longo do século XX, a análise dos processos de ensino da leitura foi largamente negligenciada. A avaliação destes processos atingiu níveis muito aquém do esperado. Na década de 80, Skinner afirmou que o ensino estava, em grande medida, desassistido.

Em primeiro lugar, atualmente, a formação inicial dos professores é influenciada pelo desempenho dos seus alunos, pelos resultados que obtêm e pelos currículos e cursos cientificamente aprovados. Isto aproxima-nos de uma mudança significativa (Moats, 2009; Walsh et al., 2006). Em Portugal, a investigação sobre a preparação dos futuros professores para o ensino da leitura é escassa.

Tanto os professores experientes como os novatos enfrentam desafios, seja pela falta de clareza em relação ao conhecimento necessário para um ensino eficaz da leitura ou pela falta de domínio das estratégias pedagógicas significativas, entre outros (Lopes et al., 2014).

Através de investigações abrangentes realizadas em todo o país e orientadas aos professores, que questionaram modelos e métodos de ensino da leitura, de acordo com os resultados, o método analítico-sintético (ou método sintético) é claramente o mais utilizado. Este método envolve o reconhecimento das letras por meio do ensino fonema-grafema (Sim-Sim, 2006).

Em seguida, o Método das 28 Palavras é mencionado com frequência devido à sua ampla implementação. Este é comumente conhecido como um método global baseado

na predisposição natural da criança para reter o todo. O seu ponto de partida é a palavra (por exemplo, nuvem, baloiço, doçura). As palavras são apresentadas como um todo e, posteriormente, são analisadas e decompostas, gerando novas palavras.

É importante notar que o uso de estratégias de identificação fonémica é evidente em métodos considerados globais, revelando que, de facto, estes métodos são essencialmente métodos fónicos sob outro cariz. Isto é compreensível porque, como já foi mencionado, a nossa escrita alfabética baseia-se na relação entre grafemas e fonemas.

A correspondência fonema-grafema é um dos pilares do desenvolvimento da consciência fonémica, mas não o único. Assim, o uso de metodologias fónicas no ensino da leitura a crianças contribui para o desenvolvimento da consciência fonémica (Alegria et al., 1982; Santos, 2004, entre outros; Morais, Content, Bertelson, Cary & Kolinsky, 1988).

Outros métodos, sintéticos ou globais, incluem o “Jean qui rit” (um método sintético bastante estruturado e pouco sistemático) e o método global natural, usado pelo “Movimento de Escola Moderna”, assim como o método de Ensino Recíproco. Este último é menos conhecido. Fazem também parte do panorama dos métodos de ensino da leitura referências a métodos como o método João de Deus, a Pedagogia de Paulo Freire e as Técnicas Freinet.

Ao analisarmos os métodos de ensino mais utilizados com base no estudo apresentado, podemos notar uma clara distinção entre os métodos sintéticos, conhecidos em Portugal como analítico-sintético, e os métodos globais. Vale a pena ressaltar que, nos seus artigos científicos, estes últimos são caracterizados como parte das “The Reading wars” (Chall, 1967, 2000).

É importante que os professores considerem o método mais atual, tendo em consideração o que a ciência cognitiva nos informou nas últimas décadas. Isto afastar-nos-ia de métodos pouco relacionados com a organização alfabética do nosso sistema de escrita e evitaria situações confusas para os nossos alunos.

De acordo com Deno (2008), “(...) a pressão de atender aos padrões existentes substituiu o luxo de uma abordagem relaxada na qual era possível sentar e “observar o jardim crescer” (...)” (p. 16).

### 3.3.2. Avaliar a Leitura: os alunos leem com fluência?

Nos primeiros anos do 1º ciclo, e no sentido de nos contextualizar, a oralidade está inteiramente ligada ao domínio da Leitura e da Escrita. Naturalmente, nos 1ºs e 2ºs anos, as crianças enfrentam a complexidade da aprendizagem da leitura e da escrita. Mais adiante, numa fase subsequente deste processo, surge o desenvolvimento da fluência na leitura, abrangendo aspetos como a velocidade, a precisão e a prosódia, que merecem a nossa atenção.

Ao avaliar o desempenho do aluno numa leitura em voz alta sob uma perspectiva formativa, procuramos identificar as imprecisões reais apresentadas pelos alunos e trabalhá-las. O ensino básico em Portugal inclui a avaliação da leitura em voz alta, conforme apontado por Sá (2004).

No âmbito desta avaliação, é importante reconhecer que não deve ser restrita aos professores. Na verdade, as próprias crianças e os seus colegas de turma podem participar neste processo. O aluno avaliado pode opinar sobre o seu próprio desempenho, os seus colegas, por sua vez, podem partilhar as suas perceções sobre as restrições e as barreiras do colega. Durante estas oportunidades, como mencionado anteriormente, os alunos podem auxiliar o professor a identificar as suas dificuldades de maneira mais específica.

Além disso, é fundamental entender que a leitura em voz alta está intrinsecamente ligada à compreensão do texto lido, como apontado por Constance Weaver (1980). A prática adequada da leitura em voz alta reflete a compreensão acerca do texto.

Considerando a importância da leitura em voz alta na leitura, Alain Bentolila e os seus colegas (Bentolila, Chevalier, Falcoz-Vigne, 1991, p.22) observam que esta prática permite a avaliação de habilidades consideradas essenciais, como o domínio da correspondência grafema-fonema e a competência na expressão oral. Durante a leitura, o professor consegue imediatamente perceber se há ou não esta correlação.

A forma como esta avaliação é conduzida deve ser esclarecida, uma vez que é uma atividade comum ao longo do 1º ciclo do ensino básico em Portugal. Constance Weaver sugere que esta avaliação tem o propósito formativo de identificar as dificuldades dos alunos para implementar estratégias que as superem.

Através da observação dos alunos nas tarefas de leitura em voz alta durante o ano letivo, é possível realizar avaliações sob diversos contextos e níveis de dificuldade. Durante a avaliação, o professor examina detalhes, como os lapsos cometidos pelo aluno, o nível de fluência na leitura, a postura demonstrada pelo aluno, a compreensão do texto e outros aspetos relevantes.

Esta avaliação pode ser feita quantitativamente (Sá, 2004). Os professores também reconhecem os erros mais comuns cometidos durante a leitura em voz alta, como a substituição de uma palavra por outra ou a omissão de palavras. Embora estes lapsos sejam comuns, é importante que o professor avalie cada situação com base no seu contexto.

Estes erros podem ocorrer devido a diferentes fatores. Por vezes, o aluno concentra-se de tal forma na decifração que acaba por perder o sentido do que está a ler. Em outros casos, o aluno pode compreender o texto ou até mesmo fazer previsões com base no contexto, mas apresenta dificuldades na sua descodificação. É relativamente fácil distinguir estas situações.

Isto verifica-se em momentos em que o aluno demonstra hesitação e comete lapsos que não afetam o sentido do texto, como substituir uma palavra por um sinónimo ou omitir uma palavra. Para futuros professores, Constance Weaver oferece uma ampla série de atividades para avaliar o desempenho da leitura em voz alta, as quais incluem situações em que os alunos leem em voz alta para o seu professor e para os seus colegas.

Durante este processo, o professor pode usar uma grelha de avaliação que abrange aspetos como o tom de voz, a entoação, pausas, a pronúncia precisa de palavras, a expressividade, o ritmo de leitura e o respeito pelos sinais de pontuação (Nova, 1997).

### 3.3.3. Ilustrações Infantis: um acréscimo a esta etapa

O rapaz decidiu que ia tentar apanhar uma estrela. Pensou que o melhor era acordar bem cedo,



porque a estrela estaria cansada depois de uma noite inteira a brilhar no céu.



E então, quando o sol começava a desaparecer, viu finalmente uma estrela.

3

4

Figura 2. Ilustração do conto (pp. 7)

Figura 3. Ilustração do conto (pp. 12)

Começamos com um ótimo exemplo, o conto “Como Apanhar uma Estrela”, escrito e ilustrado por Oliver Jeffers. A criança lê e interpreta, além do texto escrito, ou seja, pressupõe uma capacidade intrínseca de atribuição de significado personalizada a partir deste ponto. O álbum ou livro de histórias ilustradas formam um objeto artístico que estabelece uma conexão entre as palavras e as imagens (Ramos, 2007).

Os livros destinados à infância permitem que as crianças tenham um maior domínio sobre o processo de desenvolvimento da história, compreendendo como ela se desenvolve e como é organizada. Uma narrativa formada pela parte verbal e visual deve atuar em harmonia.

De acordo com os dicionários recentes, a ilustração era antes vista como um complemento que esclarecia. No entanto, atualmente, numa época em que a ilustração é muitas vezes considerada apenas um elemento decorativo, esta visão é limitada. De acordo com Núria Obiols Suari (2004: 29), a ilustração cria uma imagem que se relaciona

<sup>3</sup> Fonte: Jeffers, O. (2013). Como Apanhar uma Estrela. Editora: Orfeu negro.

<sup>4</sup> Fonte: Jeffers, O. (2013). Como Apanhar uma Estrela. Editora: Orfeu negro.

com um texto escrito e, portanto, é “uma linguagem artística cuja razão de existência está relacionada com o texto. Esta esclarece, explica e, ao mesmo tempo, elabora e decora o texto. Todas essas ações fazem da própria ilustração uma fonte de comunicação independente do texto”.

As obras voltadas para o público infantil combinam palavras e ilustrações para enriquecer a narrativa, permitindo que os leitores compreendam o verdadeiro significado da história. A diferença entre contar oralmente uma história para as crianças e permitir que elas leiam um conto por si mesmas é inegável. É interessante observar como o autor de uma obra influencia as habilidades de compreensão do leitor. Nesta linha de raciocínio e visando leitores pequenos, o texto e a imagem são cuidadosamente manipulados. Segundo Cecilia Bajour e Marcela Carranza (2003), as obras destinadas aos primeiros leitores representam “as maiores ruturas estéticas no campo da literatura infantil”.

No livro infantil, o texto e a ilustração coexistem e complementam-se. A ilustração infantil oferece uma linguagem quase instantânea, estabelecendo uma conexão com as palavras. Esta linguagem enfatiza o aspeto icónico/mimético, que nos guia em direção a modelos da natureza ou figuras fantásticas, enriquecendo o mundo da sua imaginação. O texto desempenha um papel fundamental na concretização da ilustração e serve como estímulo para o ato criativo.

Para as crianças que ainda não conseguem ler efetivamente, a ilustração desempenha um papel importante, permitindo que compreendam a mensagem e contribuindo para o desenvolvimento da sua expressão verbal. Além disso, a ilustração possui uma dimensão narrativa, semelhante à leitura de um texto.

Enquanto a ilustração é criada, ocorrem vários processos relacionados com a compreensão dos conteúdos e os conceitos presentes nas palavras, gerando diversos significados a partir do texto original. Quando as crianças são expostas a livros infantis ilustrados, estas são capazes de expressar emoções e sensibilidades. De acordo com Teresa Colomer (2005: 21), as imagens têm o poder de “contar, enfatizar, contradizer, caracterizar, criar um tom, criar uma atmosfera ou introduzir um novo ponto de vista na narrativa”. Ana Maria Ramos (2007: 4) afirma que a ilustração tem várias funções, incluindo complementar informações, expandir as possibilidades da história e complicar o enredo, além de substituir informações, preenchendo lacunas ou oferecendo outras interpretações além das apresentadas pelo narrador ou personagens.

O entusiasmo das crianças pela leitura está diretamente relacionado com o entusiasmo pelas ilustrações que a acompanham, como foi observado por Víctor Montoya (2005: 47). Lawrence Sipe (1998: 107) ressalta que os textos visuais têm o mesmo valor que os textos verbais. Quando as crianças têm contacto próximo com livros, estas entram num ciclo de aprendizagem constante e desenvolvem o seu sentido estético.

Umberto Eco (2005) afirma que as crianças desempenham um papel dinâmico ao atribuir significado às histórias que ouvem. A literatura infantil contribui para a competência comunicativa, o que só é válido se a criança for percebida como hábil tanto na sua capacidade de leitura como, e principalmente, na sua capacidade criativa.

Em conclusão, queremos que as crianças correlacionem obras literárias de qualidade, expandindo os seus horizontes e enriquecendo o seu mundo imaginário. Ao fazê-lo, estas praticam a habilidade essencial de saber interpretar e, assim, experienciam uma vida de maior liberdade.



*Parte II. Enquadramento  
Metodológico*



## Capítulo I. Metodologia da Investigação-Ação

### 1.1.1. Em que consiste a metodologia?

A génese da investigação-ação não é completamente clara; no entanto, uma diversidade de autores alude aos anos 40 do século XX, nos Estados Unidos, em virtude da visão de Kurt Lewin, a qual, mais tarde, acabou por alcançar outros países. Kurt Lewin, ao ter-se envolvido em inúmeros programas sociais; programas estes muito heterogéneos ao longo de seu percurso, tendo adquirido conhecimento e experiência para fundamentar os princípios elementares da Investigação-Ação e um arquétipo para a sua implementação (Máximo-Esteves, 2008).

Nas palavras de John Elliott, a investigação-ação é definida como “o estudo de uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da ação que nela ocorre” (1996, p. 69). Considerando que a Investigação-Ação compreende um conceito hermético, podemos considerar uma nova conceção, um “ (...) processo pelo qual os práticos tentam estudar cientificamente os seus problemas para orientar, corrigir e avaliar as suas decisões e ações (...)” (Corey, 1953, citado em McFarland et al., 1998, p. 14). Podemos afirmar, por isso, que a Investigação-Ação se propunha a auxiliar os professores na tomada de melhores decisões, na procura de uma prática mais eficaz.

A partir da década de 80, houve uma maior ênfase neste sentido, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e da formação de professores, por meio do Movimento do Professor-Investigador. John Dewey, uma figura impactante no campo educacional, questionou as práticas tradicionais, particularmente a centralização do ensino que girava à sua volta e do currículo, e propôs um ensino centrado na criança. Numa escola em mudança, o Movimento do Professor-Investigador visava que os professores se tornassem melhores profissionais através da investigação e da reflexão sobre a sua prática educativa, com o objetivo de criar escolas e alunos melhores. Como já havíamos visto antes, este movimento começou, , nos Estados Unidos. Assim, surgiu uma nova conceção de investigação-ação caracterizada, como afirmam Cochran-Smith e Lytle (2002), numa “(...) investigação intencional, sistemática, conduzida pelos professores sobre a sua escola e o seu trabalho na sala de aula (...)” (p. 22).

A investigação-ação, uma metodologia de pesquisa no campo educacional, requeria uma mudança das práticas. Para o desenvolvimento dos professores propunha-se o processo cíclico, composto por quatro etapas: o planeamento, a ação, a observação e a reflexão (Grundy, 1997). Este processo forma uma espiral e repete-se a cada nova investigação. É importante destacar que a ação e a reflexão representam o período mais valioso da investigação. J. Dewey afirmava que o pensamento reflexivo constituía a fase final do processo de investigação-ação. O pensamento reflexivo resulta numa expansão da nossa mente e da nossa forma de agir.

Na visão de John Dewey, a natureza do pensamento reflexivo representava um dos princípios da investigação-ação. Ao educá-lo, inicialmente, teríamos uma prática de maior excelência com maior capacidade de resposta às necessidades atuais. O pensamento reflexivo envolve uma análise detalhada de qualquer forma de conhecimento, questionando as suas bases e as suas conclusões (Dewey, 1989). Dewey alegava igualmente que o pensamento reflexivo poderia ser educado, direcionando-nos para ações que desafiam a rotina. É interessante notar que esta conceção de Dewey foi imediatamente aplicada ao campo educacional.

A investigação-ação no campo educacional deu origem ao conceito de “prático reflexivo”, que legitima a presença de teorias práticas dos professores, reconhecendo que o conhecimento profissional é criado por meio da prática e reflexão, o que contribui para a eficácia do professor na sala de aula (Schön, 1983).

Ainda nos Estados Unidos, por modo a implementar as mudanças curriculares consideradas necessárias nas escolas, houve um período conhecido como “investigação-ação cooperativa”, no qual equipas de universidades e profissionais do campo implementaram mudanças curriculares necessárias (Máximo-Esteves, 2008).

### 1.1.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

No âmbito da investigação-qualitativa, possuímos uma diversidade de instrumentos centralizados para a recolha e análise dos dados (Máximo-Esteves, 2008). Para começar, verificamos que os dados constituem uma parte substancial da investigação, conceituados como os elementos-pilar de análise. São o teor cru que os investigadores colhem do

cosmos a ser estudado. Consequentemente, um elemento é considerado um dado quando o seu potencial é reconhecido ou entendido. É, na verdade, tudo o que sugira um “espírito de investigação” (Bogdan & Biklen, 1994).

Portanto, é interessante ponderarmos que a existência de um dado é confirmada quando encontramos componentes a ser analisados que favorecem a reflexão, criações feitas, ou não, pelo próprio investigador, registros, sejam de notas de campo, sejam reproduções de entrevistas, sem descurar, naturalmente, o ponto da investigação (Bogdan & Biklen, 1994).

A natureza dos dados permite-nos classificá-los como qualitativos. Num primeiro momento deste processo, regulamenta-se como se processará esta recolha de dados, ou seja, quais os instrumentos a ser utilizados, para posteriormente serem feitas uma análise e uma reflexão, conduzindo-nos às mudanças impostas. Por conseguinte, este processo de colhimento dos dados é planeado (Freixo, 2010).

A um professor-investigador solicita-se um hábil domínio dos instrumentos metodológicos que seleciona, que incluem Observação, Diários, Notas de campo, Imagem (Fotografia e Audiovisual), Entrevista, entre outros (Máximo-Esteves, 2008). Confiro especial ênfase à fotografia, pois fornece muitos dados descritivos (Bogdan & Biklen, 1994).

#### 1.1.2.1. Observação Participante

A Observação é um instrumento que permite o conhecimento direto dos acontecimentos na sua forma mais pura. É uma característica inata, porém requer prática, pois é realizada com um propósito (Máximo-Esteves, 2008). O Observador pode assumir um papel de Participante ou Não Participante. Um Observador Participante integra-se na comunidade a ser estudada, tornando-se parte dela; um Observador Não Participante, por outro lado, tem um papel limitado em relação à realidade estudada, não sendo permitida qualquer intervenção ou envolvimento (Freixo, 2010).

### 1.1.2.2. Diário de Bordo

Para apontar os dados de observação, os professores frequentemente utilizam diários e notas de campo. Os Diários constituem a forma de registo escrito mais aconselhada, sendo comumente descritivos, repletos de detalhes, e as Notas de Campo incluem interpretações pessoais, como sentimentos ou ideias. Ambos fornecem uma grande quantidade de informações e facilitam a reflexão (Máximo-Esteves, 2008). Este instrumento oferece a vantagem do imediatismo, próprio de quem obtém informações “em primeira mão” (Zabalza, 1994).

### 1.1.2.3. Notas de Campo

As Notas de Campo, inseridas nos diários, consistem em registos minuciosos de pessoas, ações, interações e observações reflexivas. São vislumbres da observação que podem ou não surgir durante os acontecimentos (Máximo-Esteves, 2008).

### 1.1.2.4. Imagem (Fotografia e Audiovisual)

A observação feita pelos professores pode ser realizada sob a forma de imagem, incluindo fotografia, vídeo e áudio para capturar expressões das crianças ou interações dos alunos relevantes para a pesquisa (Máximo-Esteves, 2008).

### 1.1.2.5. Entrevista Estruturada ou Não Estruturada

A Entrevista é um método que envolve um entrevistador e um entrevistado numa conversação, que pode ou não seguir uma linha de orientação. Pode ser Estruturada, planeada previamente com um guião fixo, ou Não Estruturada, fluindo livremente para reunir dados utilizáveis na investigação qualitativa (Freixo, 2010).

#### 1.1.2.6. Triangulação dos Dados

Após a recolha de dados, é realizada uma análise que envolve a compreensão aprofundada dos materiais, através de uma variedade de instrumentos e técnicas, com o propósito de apresentá-los aos demais. A triangulação é uma metodologia de investigação comum em estudos qualitativos, que envolve a recolha e análise de dados de fontes diferentes, para estudar e comparar os resultados entre si (Sousa, 2009). A triangulação envolve cruzar fontes de dados, como pessoas, instrumentos e documentos, a fim de reforçar a interpretação e conclusões na investigação qualitativa. Isto permite uma análise mais crítica por parte do investigador, aumentando a qualidade e a precisão das interpretações (Bento, 2015).

Essencialmente, a análise de conteúdo envolve uma variedade de procedimentos para a receção e tratamento sistemático da informação compilada objetivamente (Esteves, 2006). Utiliza-se não apenas para descrever, produzir inferências, interpretações e explicações dos fenómenos (Esteves, 2006).



*Parte III. Análise e Reflexão  
sobre a Prática Pedagógica*



## Capítulo I. Intervenção Pedagógica na Educação de Infância

9 de outubro a 6 de dezembro de 2017

### 1.1.1. Caracterização do Meio Envolverte



5

Figura 4. São Roque

A Escola A está localizada no concelho do Funchal, especificamente numa zona urbana da freguesia de São Roque, na Estrada Dr. João Abel de Freitas, a cerca de três quilómetros do centro da cidade.

A freguesia em questão, no Arquipélago da Madeira, abrange uma área de 7,52 km<sup>2</sup>. A escola recebe alunos de outros concelhos e freguesias. O clima é ocasionalmente influenciado pela corrente fria do Monte, resultando em variações na temperatura e ventos. Durante o ano, a temperatura raramente ultrapassa os 17°C.

A freguesia possui um Centro Cívico que abriga os serviços autárquicos, incluindo a Junta de Freguesia e a Casa do Povo. Além disso, existem outros organismos e instituições, principalmente relacionados à saúde, ao desporto, à cultura, ao comércio, a serviços e a assistência social. Estas entidades atendem às necessidades essenciais da população local e promovem diversas atividades sociais, culturais, recreativas e

---

<sup>5</sup> Fonte: [https://www.google.com/search?sca\\_esv=583617968&rlz=1C1OKWM\\_pt-PTPT966PT966&sxsrf=AM9HkKIB\\_zWi7A\\_RJCcpIYTGuAxBnEGcyw:1700314440812&q=freguesia+de+sao+roque&tbm=isch&source=Inms&sa=X&ved=2ahUKewi01YDy1M2CAxXp2AIHHQ2xDbgQ0pQJegQIDhAB#imgcr=ruKM17fSbiT6gM](https://www.google.com/search?sca_esv=583617968&rlz=1C1OKWM_pt-PTPT966PT966&sxsrf=AM9HkKIB_zWi7A_RJCcpIYTGuAxBnEGcyw:1700314440812&q=freguesia+de+sao+roque&tbm=isch&source=Inms&sa=X&ved=2ahUKewi01YDy1M2CAxXp2AIHHQ2xDbgQ0pQJegQIDhAB#imgcr=ruKM17fSbiT6gM)

desportivas. No que diz respeito aos serviços de educação, nesta Junta de Freguesia, encontram-se infantários e escolas de rede pública e privada.

### 1.1.2. Caracterização da Instituição

A Escola A foi inaugurada a 21 de setembro de 2009, sendo uma instituição cuja localização desempenha um papel fundamental. A sua proximidade com o centro da cidade é, sem dúvida, uma vantagem, pois permite o acesso a serviços públicos, a solidariedade social, a instalações desportivas e recreativas, todos essenciais à realização dos objetivos do Projeto Educativo. O endereço da escola é Estrada Dr. João Abel de Freitas 128, 9020-158.

A escola está situada num edifício de conceção moderna, construído especificamente em 2009. Ela está integrada num único edifício com dois pisos e é cercada por pátios e espaços verdes. É importante destacar as comodidades relacionadas à mobilidade, como rampas de acesso e casas de banho adaptadas, que são proporcionadas nas instalações.

No piso térreo, encontramos um hall de entrada e uma receção, uma Secretaria, um Gabinete da Direção, onde ocorre o Apoio Especializado, uma Sala de Unidade Especializada, três Salas de atividades do Pré-Escolar, uma Arrecadação de apoio à Unidade Especializada, um Gabinete de apoio à Unidade Especializada e um espaço polivalente. Também há uma Casa de banho com chuveiro adaptada para apoio à Unidade Especializada, duas Casas de banho destinadas aos alunos, duas Casas de banho destinadas aos docentes e três Casas de banho destinadas aos adultos, incluindo uma Casa de banho para os alunos do Pré-Escolar, com chuveiro. Além disso, a escola dispõe de uma cantina, uma área com lavatórios de apoio à cantina, uma Cozinha, uma Área do economato, uma Lavandaria, uma Área de receção de material com monta-cargas, uma Área de vestiário e convívio do pessoal não docente, uma Casa do lixo, um Pátio coberto e um recreio com parque infantil.

No primeiro andar, encontramos quatro Salas de atividades curriculares, uma Sala de estudo, uma Sala de informática, uma Sala de apoio pedagógico adicional, uma Sala de música, uma Sala de Expressão Plástica, uma Biblioteca, uma Sala dos professores, um Campo polidesportivo, um Recreio coberto, um Balneário, uma Casa de banho para as

alunas, uma Casa de banho para os alunos, duas Casas de banho para os professores, três Arrecadações e uma Arrecadação de Expressão Físico-Motora.

A escola utiliza um sistema de energias renováveis, como painéis solares. O edifício está cercado por habitações e está localizado numa área de circulação de veículos, o que facilita a chegada dos encarregados de educação no momento de deixar os alunos, garantindo a livre circulação do trânsito. No piso inferior, há duas Arrecadações, duas Escadas de acesso direto à escola, um Monta-cargas e uma Área de estacionamento.

### 1.1.3. Ambiente Educativo da Sala Super Amigos

O ambiente educativo numa sala de educação pré-escolar desempenha um papel crucial na organização do grupo, do espaço e do tempo. Ambos são componentes essenciais do suporte ao desenvolvimento curricular, proporcionando às crianças oportunidades de socialização e aprendizagem. Estas organizações, do espaço, do grupo e do tempo, incentivam as crianças a fazer escolhas, a criar, a aprender e a interagir enquanto utilizam seu tempo.

#### 1.1.3.1. Organização do Espaço

Ao entrar na Sala Super Amigos, deparei-me com um ambiente acolhedor, repleto de harmonia e serenidade. A sala é disposta horizontalmente e, à primeira vista, é notável o seu amplo espaço, com excelentes condições de iluminação através de duas portas/janelas de correr, proporcionando também uma boa ventilação. Em suma, trata-se de uma sala arejada.

A sala dos Super Amigos era ricamente decorada com cores vivas e repleta de brinquedos, o que chama imediatamente a atenção. Quanto à organização do espaço propriamente dita, é crucial compreender que esta organização reflete o projeto do educador, em sintonia com a dinâmica do seu grupo. Portanto, faz parte do papel do educador refletir sobre questões relacionadas à função, finalidades e o uso do espaço, planeando a sua organização com base nestas considerações. Esta reflexão é fundamental

“para evitar espaços estereotipados e padronizados que não desafiam as crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26).

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016), os espaços pedagógicos podem assumir diversas formas e configurações, mas é de extrema importância que a sua organização estimule interações ricas, jogos individuais ou em grupos pequenos ou grandes.

Antes de abordar as áreas específicas da sala, é relevante mencionar que havia um ecoponto com orientações claras sobre a separação do lixo, uma prática diária realizada por todas as crianças da sala.

A área do tapete, muito colorida devido ao tapete de quebra-cabeças nas cores verde, amarelo, vermelho e azul, era utilizada para jogos de construção e encaixe com peças de Lego. As crianças criavam edifícios, linhas ferroviárias, casas, aviões e ambulâncias com estas peças.

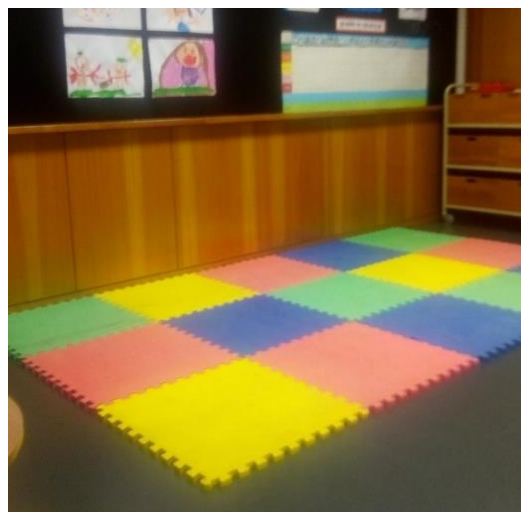


Figura 5. Área do Tapete. Fonte: A autora

A área da casinha das bonecas dividia-se em duas partes: uma cozinha e um quarto. Na área da cozinha, havia um móvel de cozinha com três gavetas grandes e utensílios, como uma torradeira e um serviço de chá. Havia também uma pequena mesa com quatro bancos redondos e um tapete. Além disso, estava disponível um armário com forno e micro-ondas. No quarto, havia uma cama, um móvel com três gavetas (contendo roupas) e um armário com espelho. Havia ainda, uma mesinha de cabeceira com um telefone, uma cadeira de bebé, vários bonecos e um rádio.



Figura 6. Área da Casinha. Fonte: A autora

A área do cantinho do teatro era a menos utilizada, mas sempre animada. As crianças tinham um biombo e diversos fantoches, incluindo fantoches de colher de pau, de meia e de mão. Criavam-se pequenos diálogos e expressões faciais sincronizadas, seja com fantoches de animais ou com personagens humanas.



Figura 7. Área do Teatro. Fonte: A autora

A área do cantinho da leitura era acolhedora, situada perto de uma das janelas. Consistia numa estante com livros em cima de um pequeno tapete, almofadas e um puf em forma de dado. As crianças exploravam imagens nos livros e trocavam ideias, criando as suas próprias histórias.



Figura 8. Área de Leitura. Fonte: A autora

A área da garagem era preenchida com carros de diferentes tamanhos, incluindo escavadoras e camiões, organizados em duas caixas contendo brinquedos, principalmente animais domésticos e selvagens.



Figura 9. Área da Garagem. Fonte: A autora

Destaca-se uma rampa de madeira que fazia sucesso entre as crianças do sexo masculino. Além disso, havia puzzles e jogos de tabuleiro, como dominó. As crianças também exploravam um quadro magnético, procurando as letras dos seus nomes para formá-los. A sala exibia placards com os trabalhos das crianças.

Em resumo, a exploração do espaço, o manuseio de materiais e a organização das áreas desempenham um papel fundamental na promoção da aprendizagem das crianças na educação pré-escolar (OCEPE, 2016).

### 1.1.3.2. Organização do Grupo

A impetuosidade e a autenticidade do grupo eram evidentes. A Sala Super Amigos, compunha-se por vinte e cinco crianças com idades compreendidas, entre os quatro e os seis anos. Mais especificamente, havia duas crianças de quatro anos, vinte e duas de cinco anos e uma de seis anos. No total, doze são meninos e treze são meninas. Em termos socioeconómicos, as famílias destas crianças estão num nível socioeconómico médio a alto.

Uma sala com um grupo diversificado de crianças, ou seja, com idades diferentes, proporciona uma variedade de interações dentro do grupo, o que favorece oportunidades de aprendizagem entre elas (OCEPE, 2016). Jean Piaget, um importante pensador e pesquisador suíço do século XX, oferece insights sobre como ocorre o desenvolvimento cognitivo da criança. Segundo Piaget, crianças com idades entre os dois e os sete anos passam pelo estágio pré-operatório.

No estágio pré-operatório, as crianças adquirem a linguagem, e os seus níveis afetivos e intelectuais passam por mudanças significativas. É importante notar que, neste estágio, as crianças são egocêntricas, mas têm consciência pessoal. De acordo com Piaget, o pensamento infantil é caracterizado pelo animismo, que se refere à capacidade da criança de atribuir vida aos fenómenos e às coisas, interpretando os eventos naturais com base nas suas próprias experiências corporais. “O egocentrismo intelectual presente neste estágio é responsável pelo pensamento intuitivo” (Leão, s.d.). Portanto, a lógica utilizada pela criança é intuitiva.

Uma das características distintivas deste grupo era, sem dúvida, a curiosidade, manifestando interesse em explorar tudo ao seu redor. É comum, no entanto, que os primeiros “porquês” das crianças surjam mais por motivos afetivos do que intelectuais, muitas vezes como resultado da frustração pela falta de um objeto desejado ou da ausência de um evento esperado, em vez de um verdadeiro desejo de saber (Piaget, 1997, p. 211).



Figura 10. Jogo tradicional: Dominó. Fonte: A autora

Durante momentos livres e ao longo das semanas, observei algumas atividades preferidas, como o desenho, utilizando lápis de cor ou canetas de feltro, pintura, modelagem com massinha de modelar e jogos de faz de conta. Durante estas brincadeiras, formavam-se grupos pequenos naturalmente, geralmente em áreas específicas da sala ou com brinquedos semelhantes, e até mesmo a criação de monólogos.

O grupo de crianças demonstrava uma boa capacidade de memorização, conforme evidenciado ao jogar jogos e ao mostrar um grande interesse em aprender novas palavras e adquirir conhecimento sobre as mais variadas áreas.

Circulavam e exploravam a sala e os seus materiais com um senso de segurança, demonstrando um forte espírito de partilha em relação ao espaço, móveis e materiais. Este grupo era entusiástico, autónomo e possuía um espírito de iniciativa notável, sendo recetivo a diferentes materiais e atividades heterogêneas.



Figura 11. Letras e Números. Fonte: A autora

Entre os desenhos mais frequentes estavam montanhas, os arco-íris em dias de chuva, nuvens cinzentas e os corações. Com a massinha de modelar, era interessante observar a procura pelas letras dos seus próprios nomes. Além disso, as crianças criavam peças, como cestos, animais, caracóis ou lagartinhas.

#### 1.1.3.3. Organização do Tempo

No que diz respeito à Organização do Tempo, um educador de infância dedica-se a “agir com espontaneidade no confronto com as crianças, sem programar e padronizar a sua própria intervenção” (Oliveira et al., 1992, p. 75). O desenvolvimento infantil em si é por vezes indefinível, e, portanto, o educador empenha-se em ampliar as capacidades inatas das suas crianças por meio de oportunidades.

É importante compreender que uma organização eficaz do planeamento das atividades no jardim de infância proporciona às crianças uma sensação de segurança. Uma sugestão para o educador no momento do planeamento é basear-se num plano de ação voltado para o que é considerado imprevisível, considerando uma realidade em que as crianças se deparam com infinitas possibilidades, sem tirar a sua espontaneidade.

Desde muito cedo, as crianças desenvolvem o hábito de perceber rotinas e mudanças no seu dia a dia. As mesmas conquistam um nível de autonomia que lhes permite controlar

os seus próprios comportamentos. Nesta busca pela autonomia, é essencial que as crianças sejam capazes de identificar os momentos em que precisam descobrir algo novo e os momentos em que podem continuar as suas brincadeiras num ambiente organizado.

No seu quotidiano, as atividades concentram-se em dois momentos especiais: o primeiro envolve atividades realizadas em grupo, nas quais as crianças trabalham juntas, e o segundo é dedicado a atividades em diversas áreas da sala. Cabe ao educador proporcionar uma diversidade máxima de atividades. Ao final de cada período, é feita uma avaliação das atividades, especialmente daquelas que não foram realizadas (Pereira, Oswald & Assis, 1997).

A criança, ao conhecer a sua rotina, compreende a relação espaço-tempo. No entanto, a rotina deve ser flexível o suficiente para proporcionar experiências inovadoras. Durante este momento enriquecedor de exploração, o educador também incentiva a interação entre as crianças, com os objetos, os espaços e os eventos. Esta exploração, juntamente com a rotina, proporciona um ambiente de grande segurança e autenticidade.

Dentro desta organização do tempo, incluem-se as brincadeiras das crianças nas suas áreas de atividade, onde elas interagem com as outras crianças. Nestas oportunidades, em pequenos grupos, desenvolviam a sua linguagem e escolhiam como investir o seu tempo. É responsabilidade do educador observar como as crianças utilizam os espaços.

Parte desta organização envolve a incorporação da cultura, seja por meio de visitas de estudo, apreciação de arte ou apropriação do ambiente, relacionando-se com eventos históricos e aumentando o conhecimento sobre o mundo ao seu redor. Isto pode incluir experiências partilhadas pelos pais de outras crianças sobre as suas profissões ou histórias de vida (Oliveira et al., 1992).

O tempo, mesmo na pré-escolar, deve ser organizado para estimular a criança, o que também pode ser alcançado ao aproximar crianças de idades distintas. Ambas promovem a estimulação uma da outra, independentemente do momento da rotina em que se encontram. Além disso, isto pode favorecer a prática de atividades em espaços diferentes dos usuais. A horta da escola, é um bom exemplo de espaço para as suas brincadeiras. Os educadores de infância desempenham um papel fundamental na criação de um ambiente saudável (Oliveira et al., 1992). Enfatizo que os horários são um pouco flexíveis. De referir que as crianças têm as atividades de enriquecimento ao longo da semana, nomeadamente, Filosofia para Crianças, Educação Física, Inglês e Expressão Musical

| ROTINA DOS SUPER AMIGOS |   |
|-------------------------|---|
| 8h15m-9h30m             | Atividades livres nas áreas de jogo e também orientadas     |
| 9h30m- 9h45m            | Higiene e momento de diálogo em grande grupo                |
| 9h45m-10h               | Lanche  |
| 10h-10h15m              | Atividade de grande grupo (diálogos, reflexões e histórias) |
| 10h15m-11h              | Recreio   |
| 11h-11h15m              | Higiene   |
| 11h15m-11h40m           | Atividades livres e orientadas                              |
| 11h45m-12h:30m          | Almoço (por vezes é das 12h às 12h30m)                      |
| 12h30m-12h:45m          | Higiene   |
| 12h45m-14h:30m          | Período de Repouso  |
| 14h45m-15h15m           | Lanche  |
| 15h15m-16h              | Recreio   |
| 16h-16h15m              | Higiene   |
| 16h15m-18h15m           | Atividades livres e orientadas                              |
| 18h15m                  | Encerramento das atividades                                 |

Tabela 1. Rotina dos Super Amigos

#### 1.1.4. Implementação do Projeto de Investigação-Ação

##### 1.1.4.1. Enquadramento da Problemática

Foi proposta na unidade curricular de Investigação-Ação a implementação de uma investigação científica com o propósito de abordar possíveis desafios neste caso, de uma sala de Pré-Escolar. A intenção era encontrar soluções ou aprimorar aquela que constituía a sua realidade atual.

Durante uma manhã no final de outubro, durante a minha prática pedagógica na sala Super Amigos, li o conto “A Descoberta da Joanelha” da autora brasileira Bellah Leite Cordeiro. A leitura deste conto despertou em mim um objetivo a ser alcançado.

(...). Em seguida, exploramos este conto, as suas personagens e a ordem em que aparecem. Um dos temas centrais deste conto é a importância da partilha e da ajuda. No final, as crianças foram convidadas a fazer um desenho colorido de um momento do conto que mais as cativou ou talvez de uma das suas personagens favoritas, incentivando a imaginação.

Diário de bordo, 25 de outubro

Notei um certo embaraço que gradualmente diminuiu. A maioria das crianças desenhou uma ou várias personagens, como a Dona Formiga, a Dona Aranha, a Dona Joanelha, a Dona Lagartixa, a Dona Minhoca ou a Dona Tartaruga. No entanto, alguns desenhos pareciam pouco criativos, pois não retratavam os estados emocionais das personagens ou os acessórios que as personagens possuíam. Além disso, não refletiam os valores de partilha, amizade ou a festa onde todos estes amigos se reuniam. Os desenhos pareciam limitados à representação dos animais.

Senti a necessidade de obter um conhecimento mais profundo sobre estas vinte e cinco crianças, com idades entre os quatro e os seis anos. Após uma revisão da literatura, consegui entender um pouco mais sobre a natureza destas crianças. A faixa etária de três a cinco anos é caracterizada por um forte envolvimento com um mundo imaginário que gradualmente se integra com a percepção da realidade.

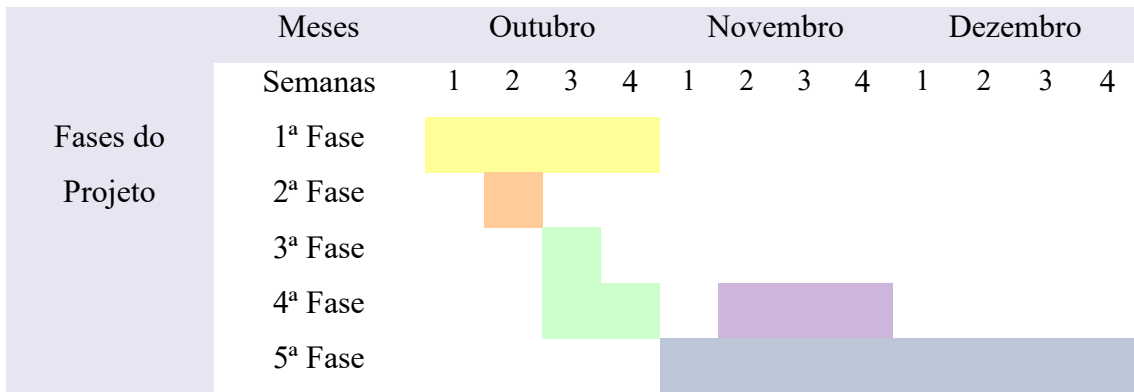
Nestes cenários lúdicos, a autonomia e a autorresponsabilidade são promovidas. De acordo com Sousa (2003), as crianças de quatro a seis anos desenvolvem uma capacidade criativa e habilidades de planeamento das suas ações. Vygotsky argumenta que, ao desenvolver o seu potencial criativo, cada indivíduo contribui para o futuro da sua cultura (1978).

A criatividade ganhou destaque no campo educacional e foi incorporada nos currículos nacionais (Morais & Azevedo, 2008). Isto é evidente principalmente na Lei 46/86 de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo Português, onde se enfatiza a formação de cidadãos criativos em vários artigos. No que diz respeito ao Pré-Escolar, o artigo 5º, alíneas a) e f), destaca a importância de estimular as capacidades individuais das crianças, promover o desenvolvimento equilibrado das suas potencialidades e o desenvolver das suas habilidades de expressão, de comunicação e de imaginação criativa, bem como o estimular da atividade lúdica (Leitão, 2013, p. 19).

Portanto, é papel do educador proporcionar experiências enriquecedoras para as crianças, permitindo-lhes escolher os seus interesses e necessidades reais em vez de impor atividades envoltas em colorir ou instruções estruturadas. Isto promove a reflexão e a interação da criança com o mundo. Continuando com meu projeto de investigação-ação, pretendo fomentar a capacidade criativa por meio de diversos desafios.

2. Como estimular a criatividade, nos Super Amigos, no domínio da Expressão Plástica?

1.1.4.2. Fases do Projeto



Legenda das fases do Projeto

▫ Observação Participante

▫ Implementação das Estratégias

▫ Análise ao Contexto Natural

▫ Recolha e Análise dos Dados

▫ Identificação de uma problemática

### 1.1.4.3. Empreendimento de Estratégias de Intervenção

#### 1.1.4.3.1. Atividade Experimental: Criar Novas Cores

13 de novembro, segunda-feira



Figura 12. Princípio ao experimento. Fonte: Auxiliar de Ação Educativa Figura 13. Observação atenciosa. Fonte: A autora



Figura 14. Conclusão. Fonte: A autora

Ao longo da manhã de 13 de novembro, iniciei um jogo sensorial com o objetivo de trabalhar os cinco sentidos, utilizando uma atividade experimental denominada “Criar Novas Cores”. Este foi um desafio divertido que começou com as cores primárias: o vermelho, o azul e o amarelo. Os materiais que utilizei incluíram corante alimentar nas cores vermelha, azul e amarela, água, 7 copos de plástico e três guardanapos de papel.

A disposição dos copos foi a seguinte: o primeiro copo da esquerda para a direita continha o corante vermelho; o segundo copo continha um guardanapo; o terceiro copo continha o corante azul; o quarto copo continha um guardanapo; o quinto copo continha o corante amarelo; o sexto copo continha um guardanapo; e, finalmente, o último copo continha o corante vermelho.

Como a mistura das cores nos copos com guardanapos levaria algum tempo, seguindo a sugestão da educadora cooperante, removi os copos sem água e, em vez disso, uni os guardanapos. Liguei uma ponta do guardanapo a uma cor de corante, neste caso, o vermelho, e a outra ponta a outra cor, neste caso, o corante azul, e assim por diante.

Isto permitiu-nos constatar que a junção de duas cores resultava numa terceira cor. A mistura de vermelho com azul resultou em roxo; a mistura de azul com amarelo resultou em verde; e a mistura de amarelo com vermelho resultou em laranja. Aprendemos que a partir destas três cores, surgem todas as outras, as cores secundárias. No final desta atividade, pedi que partilhassem as conquistas aos novos conhecimentos e que me indicassem qual o órgão sensorial utilizado para esta experiência.

Esta atividade experimental intitulada “Cores que se Misturam - Água que Anda”, proporcionou a formação de novas cores a partir das cores primárias: o vermelho, o azul e o amarelo. Conforme observei durante a minha pesquisa para o planeamento da atividade, as aulas experimentais podem favorecer a criatividade das crianças, estimulando a sua integração e a participação na execução da atividade, bem como incentivando à reflexão sobre possíveis resultados (Borges, 2002; Gaspar, 2003; Carvalho et al., 2005). Assim, quanto mais envolvidas as crianças estiverem nas etapas da atividade experimental, maior será o seu estímulo à criatividade.

## 1.1.4.3.2. Leitura do Conto: Como Apanhar uma Estrela

20 de novembro, segunda-feira



6

Figura 15. Conto de Oliver Jeffers (2013)

Numa manhã de segunda-feira, dia 20 de novembro, considerando que a época natalícia sugere a abordagem aos seus principais símbolos, optei por ler o conto intitulado “Como Apanhar uma Estrela” de Oliver Jeffers, sendo a estrela um dos símbolos mais reconhecidos do Natal. Vale ressaltar que este livro é recomendado pelo Plano Nacional de Leitura para a Educação Pré-Escolar.

Após a leitura e o reconto do conto, fiz uma breve alusão às estrelas com o objetivo de criar uma atmosfera mágica que estimulasse a imaginação das crianças. Utilizei perguntas abertas com um tom de voz apropriado, como: "E os meninos, queriam apanhar estrelas?" ou “Queriam construir foguetões para, daqui a uns anos, irem lá apanhar estrelas?” e "Quantas estrelas achariam existir?”.

---

<sup>6</sup> Fonte: [https://www.google.com/search?sca\\_esv=582289591&rlz=1C1OKWM\\_pt-PTPT966PT966&sxsrf=AM9HkKIQOKsuequfux2BPjm5mICubvNyg:1699976932104&q=como+apanhar+uma+estrela&tbm=isch&source=lnms&sa=X&ved=2ahUKewig76fJ68OCAxUbVKQEHWYeCucQ0pQJegQIDhAB&biw=1366&bih=607&dpr=1#imgre=EC4A9otDxnxc5M](https://www.google.com/search?sca_esv=582289591&rlz=1C1OKWM_pt-PTPT966PT966&sxsrf=AM9HkKIQOKsuequfux2BPjm5mICubvNyg:1699976932104&q=como+apanhar+uma+estrela&tbm=isch&source=lnms&sa=X&ved=2ahUKewig76fJ68OCAxUbVKQEHWYeCucQ0pQJegQIDhAB&biw=1366&bih=607&dpr=1#imgre=EC4A9otDxnxc5M)

O momento do conto não apenas serviu como uma introdução aos principais símbolos natalinos, que seriam explorados na manhã seguinte, mas também permitiu-me iniciar as minhas estratégias e atividades de implementação com o objetivo principal de estimular a criatividade neste grupo.

Durante a leitura do conto, introduzi algumas palavras novas. Comecei com um breve diálogo focado no título do conto. Esta história, poética e divertida, narra a jornada de um menino determinado que faz de tudo para realizar o seu sonho com base na sua imaginação e criatividade. O menino adorava estrelas e passava horas olhando pela janela, imaginando que um dia teria a sua própria estrela como amiga para brincar.

Partiu em busca de uma estrela e, após várias tentativas infrutíferas, finalmente conseguiu alcançar o seu desejo.

Esta referência às estrelas permitiu-me fazer a conexão com a atividade planeada para o dia seguinte.

#### 1.1.4.3.3. Criei a minha Estrela e Apanhei-a!

21 de novembro, terça-feira

Numa manhã de terça-feira, dia 21 de novembro e após a leitura do conto, apresentei ao grupo uma estrela feita por mim usando papel de cartão branco. Incentivei a cada criança a criar a sua própria estrela, que seria única e exclusiva a cada uma. Sugeri que a decorassem da forma mais bonita e brilhante possível, utilizando papel de lustro de diversas cores. Em vez de pintar as estrelas com tinta acrílica dourada e prateada, como primeira preferência, contudo, a técnica da rasgagem permitia-nos trabalhar a motricidade fina, a persistência e a concentração das crianças.

Após um diálogo prévio com a educadora cooperante, percebíamos que o grupo estaria a requerer novas técnicas na área de expressão plástica. Portanto, decidimos introduzir a técnica da rasgagem, uma vez que não frequentemente utilizada nas atividades. À medida que as crianças chegavam, encontravam os materiais já dispostos nas suas mesas de trabalho.

À medida que se sentavam nos seus lugares, comecei a explicar as várias fases do processo, que se iniciava com a rasgagem. Expliquei como deveriam proceder, rasgando o papel de lustro, em bocadinhos pequenos, mas não em demasia. Oferecemos apoio mais individualizado às crianças que tinham mais atrapalhação com esta fase. Depois da primeira fase concluída, motivei-os, enfatizando que cada um teria a sua própria estrela, assim como o menino do conto desejava.

Este momento de incentivo foi o ponto de partida para a próxima fase, que envolvia a decoração das estrelas. Propus que fossem criativos, usando a imaginação, enquanto se divertiam a decorar as suas estrelas. Passamos então para a fase de colagem, em que propus, uma vez mais, que aplicassem cola nas extremidades de um dos pontos da estrela e escolhessem as cores do papel desejadas para a sua decoração.

Com os materiais providenciados nas mesas, papel de lustro em variadas cores, como dourado, o prateado, o vermelho, o azul e o rosa, cola branca, pincéis e tacinhas de plástico. Em cada tacinha, uma cor diversa do papel de lustro.

É importante ressaltar que os materiais utilizados para esta atividade incluíam papel de lustro nas cores dourada, prateada, vermelha, rosa e azul, de quatro a cinco pincéis, cola branca, cinco tacinhas de plástico e purpurina em várias cores.

Com a finalização da fase de rasgagem, passamos à fase de colagem. Lembrei às crianças que aplicassem cola num dos pontos da estrela e escolhessem uma ou várias cores para se iniciar um momento de decoração. E assim por diante. Por fim, com a estrela recheada com papel de lustro, incorporamos purpurina, que estava também disponível em várias cores, dourada e prateada.



Figura 16. Colagem. Fonte: A autora

As estrelas colocaram-se, no placard da nossa sala, como decoração de Natal.



Figura 17. Estrela de uma aluna. Fonte: A autora

#### 1.1.4.3.4. Memorização e Mímica do Poema. “Uma Estrela Brilhante”

27 de novembro, quarta-feira

Na semana seguinte, prossegui com as minhas estratégias pedagógicas. Produzi um cenário especial para a atividade que se seguia, diminuí a luz e fechei parte das persianas da sala, criando um ambiente de expectativa.

Introduzi este momento com a demonstração de estrelas fluorescentes. Estrelas estas, colocadas numa folha de cartolina A3 azul-escura. Prossegui, assumindo que tinha um poema que gostaria de partilhar e perguntei do que as crianças achariam se tratar, ao qual me responderam de imediato, aludir a uma estrela. Assim, descortinei o título do poema: “Uma Estrela Brilhante”, da autora Lourdes Custódio e acresci com algumas outras questões.

A poesia, enquanto forma literária, desempenha um papel importante na conscientização da língua e na apreciação estética (OCEPE, p. 64). Estas atividades de exploração de sons e palavras ajudam as crianças a compreenderem que a língua não é somente um meio de comunicação, mas também um objeto de reflexão, promovendo uma

compreensão cada vez mais complexa e estruturada de como esta se constitui e organiza. As crianças analisam, de modo diferenciado, a estrutura das frases, a consciência das palavras como unidades arbitrárias e como elementos que as compõem, chegando até a segmentos sonoros menores, como sílabas ou mesmo fonemas (OCEPE, p. 64).

Expus um breve poema, com apenas uma estrofe, à medida que fazia gestos correspondentes à mensagem, em cada verso. Lembrei que acompanhassem os meus gestos, à segunda vez e à terceira uma declamação conjunta, com os gestos, simultaneamente. À quarta ocasião, as crianças recitavam o poema, apenas observando os meus gestos. Enfim, levantamo-nos e recitamos o poema juntos, fazendo os gestos correspondentes. Estruturei aleatoriamente, grupos de três, com a finalidade de darem a conhecer, como que pela primeira vez, este poema ao restante grupo. O poema foi colocado na sala.

Uma Estrela Brilhante:

“Uma estrela no céu distante,

Veio ao meu quintal.

Visitar o pinheirinho,

Que enfeitei para o Natal.

Ela quis cá ficar,

Sempre, sempre a brilhar.” (autor desconhecido)

#### 1.1.4.3.5. Bota de Natal com Muitas Estrelinhas

29 de novembro, quarta-feira

As estratégias para a consolidação deste projeto de investigação continuaram, ainda na área de Expressão Plástica. Numa manhã de quarta-feira, dia 29 de novembro, diferentemente da atividade anterior, recorri à atenção das crianças através dos materiais, cores e texturas. À medida que incluía os materiais, pude constatar um enorme entusiasmo, em especial pelas massas coloridas em formato de pequenas estrelas.

Estabeleci um breve momento a uma livre exploração dos materiais e respondi a algumas das suas mais curiosas perguntas. A criatividade frequentemente surge da curiosidade, e é alimentada por perguntas como “O que é isso?” que estimulam o desejo de aprender e descobrir. A criatividade também se manifesta quando as crianças se

perguntam: “O que posso criar ou inventar?” e, neste ponto, ocorre um momento de esclarecimento baseado nas suas experiências anteriores. As crianças começam a explorar abordagens novas e incomuns para materiais ou problemas, arriscam-se e estabelecem novas conexões (Duffy, 2004, p. 134). Conduzindo-nos a uma criatividade genuína.

Dei a conhecer o processo que iria suceder e tornei oportuna uma sensibilização à solidariedade, particularmente, na época festiva que se fazia chegar e sentir. Em diálogo constatamos, como exemplo, que nem todas as crianças tem uma companhia para brincar ou, a felicidade de receber uma prenda.

Sem delonga, requeri a duas crianças, para calmamente, darmos início ao nosso primeiro passo. Amassei o algodão, entre as palmas das mãos, transformando-o, em pequenas bolinhas e solicitei que observassem para reproduzirem. Com um suprimento suficiente de bolinhas de algodão, passávamos à próxima etapa, que consistia em preencher as botas de Natal. Cada criança aplicou cola ao redor da parte superior da sua bota e a cada gota de cola, adicionavam uma bolinha de algodão, na íntegra.

Foi um desafio adicional a escolha de uma das três cores disponíveis para a sua bota, em formato de estrelinhas, nas cores vermelha, azul ou amarela. Nesta nova etapa, era o momento de adicionar a cor das suas estrelinhas àquela que era a sua bota. Um ápice de muita alegria, este instante, quase como lançar pó mágico após a aplicação da cola, naturalmente.

Por fim, sugeri a cada uma das crianças, uma mensagem solidária a estas crianças que se encontravam ao redor do mundo e que tanto necessitavam das nossas palavras de amor e de esperança, envolta em criatividade.

Enfatizo que pelo tempo limitado, a educadora cooperante concluiu esta fase final. Como recursos materiais, foram usadas 25 botas de Natal feitas de cartolina branca; massas coloridas com corante alimentar nas cores vermelha, azul e amarela; algodão hidrófilo; quatro a cinco pincéis e cola branca. Para um desenvolvimento das habilidades artísticas das crianças, enriquecendo as suas habilidades e proporcionando um maior controlo e precisão por meio do aprimoramento da motricidade fina, esta proximidade com díspares materiais revelou-se fundamental.

As mensagens solidárias das crianças, que foram incorporadas às suas botas de Natal. Duas das mensagens encontradas nas botas foram:

“Eu gosto que o Pai Natal traga presentes. Gosto de cozinhar lanches para o Pai Natal comer.” - Francisca

“O Natal é uma altura de partilhar coisas e receber presentes. Todo o mundo fica feliz porque é uma época muito especial.” - Matilde

As botas de Natal foram afixadas na sala, fazendo parte integrante da decoração natalícia.



Figura 18. Bota de Natal. Fonte: A autora

### 1.1.5. Culminar ao Projeto

Em conformidade com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016), uma das áreas de conteúdo denominada de “Área de Expressão e Comunicação”, é introduzido o Domínio da Educação Artística. Neste domínio, surge o subdomínio das Artes Visuais.

Com a implementação deste projeto de investigação-ação numa sala de pré-escolar, considerando as suas peculiaridades, foi realizada uma observação e intervenção junto das crianças, com o objetivo de promover o florescimento das suas capacidades criativas. Isto foi feito à luz de uma revisão literária e considerando alguns dos desafios criativos enfrentados.

Seguindo as orientações do mesmo documento orientador, foi observado que as artes visuais “são meios de enriquecer as possibilidades de expressão e comunicação das crianças”. Naturalmente, crianças nesta faixa etária já demonstram um grande interesse pelo desenho, e este processo é enriquecido quando submetido a um processo educativo que incentiva a espontaneidade das crianças, com a mediação do educador de infância que dispõe de ferramentas e técnicas apropriadas para promover um conhecimento gradual.

Foram providenciadas oportunidades diversas para explorar as habilidades destas crianças, incentivando experiências e oportunidades heterogêneas que incrementassem a sua expressão espontânea. Através destas experiências, as crianças puderam explorar a manipulação, a transformação, a criação, a observação e a comunicação, utilizando materiais diversos.

De acordo, do mesmo modo, com as orientações curriculares, o papel do educador é fundamental para o desenvolvimento da criatividade, procurando aumentar a representação simbólica das crianças e do seu sentido estético (OCEPE, 2016). O objetivo era estimular o crescimento do mundo imaginário das crianças e proporcionar uma ampla gama de possibilidades criativas. Vale ressaltar que a autonomia da criança é algo que está em desenvolvimento, e elas são criteriosas em relação ao seu processo criativo.

É indiscutível que todas as crianças devem ter acesso à arte e à cultura artística.

## 1.1.6. Atividades Dissociadas ao Projeto

### 1.1.6.1. Sobrenomes e Consciência Fonológica

18 de outubro, quarta-feira

Numa manhã de 18 de outubro, iniciei um breve diálogo introduzindo o tema principal: “quem somos?”. Comuniquei que os nossos sobrenomes têm origem nos nossos familiares mais próximos, principalmente nos nossos pais, e juntos discutimos o motivo pelo qual todos nós temos sobrenomes e nomes distintos. Passando para a parte prática, após misturar os cartões contendo o nome e sobrenome de todas as crianças, que eu mesma preparei, chamei cada um dos nomes e sobrenomes e coloquei-lhes o seu, sob a sua camisola, identificando-o (como podemos observar pela figura - 20).

Na Educação Pré-Escolar, podemos nos interessar por três dimensões na consciência linguística, e neste momento, concentramo-nos na consciência fonológica.

“A consciência fonológica refere-se à capacidade de identificar e manipular elementos sonoros de tamanhos diferenciados que compõem as palavras, incluindo sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas. Esta consciência desenvolve-se gradualmente, permitindo que a criança desenvolva habilidades de identificação, síntese, análise e supressão de elementos fonológicos cada vez menores” (OCEPE, p. 64).

Solicitei a colaboração das crianças para conhecerem o seu sobrenome e em sincronia, dividindo cada um, pelos sons pronunciados. Assim, dividimos cada sobrenome num número, usando palmas para nos guiarmos, por intermédio do som. Indiquei que aos diferentes sons pronunciados numa palavra, se designavam de sílabas. Como exemplo, chegado o momento do Diogo Faria (nome fictício), questionei o número de sons ouvidos e demos três palmas, repetindo os sons, Di/o/go. No final, questionava quantas sílabas tinha cada um dos sobrenomes. Reforçamos o sobrenome, de cada uma das crianças, com a finalidade de consolidar este conhecimento e a perceção do número de sons ao qual se formavam estas palavras que eram, na verdade, os sobrenomes das crianças do grupo. E colaboraram, também, na aprendizagem dos sobrenomes dos seus fiéis amigos.

### 1.1.6.2. Constituintes do corpo humano e a consciência fonológica

8 de novembro, quarta-feira

Num desenho de um boneco em tamanho A3, procedemos à identificação das três principais partes do corpo humano: a cabeça, o tronco e os membros superiores e inferiores, a fim de proporcionar uma melhor compreensão da anatomia humana. Simultaneamente, trabalhamos a consciência fonológica, dividindo cada uma das palavras em sílabas, através de palmas.

Realizamos também a identificação dos órgãos externos do corpo humano localizados na cabeça, incluindo os olhos, os ouvidos, o nariz e a boca. Além disso, identificamos as partes exteriores constituintes do tronco, que formam o pescoço, o peito e a barriga. Nos membros superiores, abordamos os braços e as mãos, e por fim, nos membros inferiores, o nosso foco foram as pernas, os joelhos e os pés.

Dei a conhecer imagens representativas de alguns dos órgãos que considerei os mais importantes, como o cérebro, o coração, os pulmões, o estômago, os intestinos, os rins e a bexiga. Para cada imagem, solicitei conhecimentos prévios, perguntando às crianças qual o órgão que estava sendo mostrado. Em seguida, informei a função de cada órgão no nosso corpo, permitindo que as crianças compreendessem a importância de cada um. Juntos, identificamos onde cada um destes órgãos está localizado.

Exploramos um modelo tridimensional do esqueleto humano, a partir do livro “O Corpo Humano” de David Hawcock. A partir deste ponto, examinamos alguns dos maiores ossos do corpo humano, com foco especial na caixa torácica. Em conjunto com a educadora cooperante, realizamos um exercício prático, onde se viam as costelas, de uma criança. E as costas, para uma compreensão que estes ossos se prolongavam.

Do mesmo modo, observamos de forma mais geral alguns órgãos, como o coração, os pulmões e os intestinos, e identificamos cada uma das suas localizações. Descobrimos o sistema esquelético-muscular e o sistema circulatório, observando as nossas veias e as nossas artérias. Realizamos um outro exercício prático no qual cada criança procurava as suas veias nos seus braços.



Figura 19. Manuseio a um pulmão artificial. Fonte: A autora

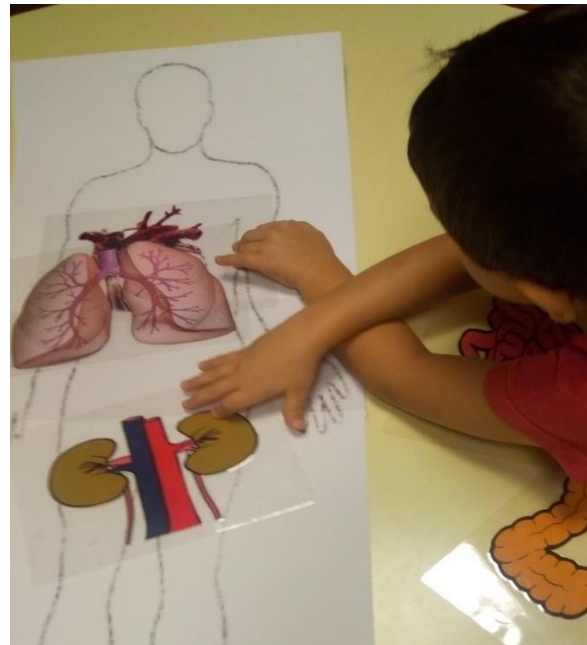


Figura 20. Contemplação aos principais órgãos do corpo humano. Fonte: A autora

#### 1.1.7. Projeto com a Comunidade: Um Natal Solidário

O nosso Projeto com a Comunidade realizou-se na manhã de 4 de dezembro, às onze horas, num espaço exterior à escola A, conhecido como Mandala. O nosso público-alvo foram a comunidade escolar e as próprias crianças. É importante destacar que a nossa Orientadora Científica da UMA, a Doutora Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira, esteve presente.

O projeto teve início com a percepção da importância da Educação para a Cidadania e Valores, ou seja, uma educação que visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas e solidárias. O nosso objetivo era consciencializar toda a comunidade escolar, priorizando a aprendizagem de valores e boas maneiras que começam na família e se estendem até a vida adulta, para que possamos, em conjunto, construir um mundo mais justo e fraterno. Neste sentido, e considerando a época que se aproximava, o Natal, as alunas estagiárias decidiram realizar uma peça de teatro intitulada “Vamos tornar o Natal mais feliz”.

Esta peça de teatro tinha como objetivo principal transmitir alguns valores que consideramos essenciais, tais como a partilha, o amor, a paz e a esperança. Queríamos proporcionar uma verdadeira interiorização do sentido do Natal, explorando valores e sentimentos associados a esta época festiva, afastando assim a ênfase excessiva que a sociedade coloca nos presentes. Educando também, à tolerância e ao respeito pelos outros e por si próprios, e preservando valores básicos para a vida em sociedade e para o mundo.

Posteriormente, realizamos um peditório, onde solicitamos alimentos, preferencialmente enlatados, roupas e brinquedos, dirigido a toda a escola, para ser entregue no Instituto das Irmãs Hospitaleiras do Sagrado Coração de Jesus, localizado em São Roque.

### 1.1.8. Reflexão Crítica sobre a Intervenção Pedagógica na Educação de Infância

Ao longo da minha prática pedagógica, percebi que estava bem equipado com materiais de qualidade e bons equipamentos que se integravam perfeitamente, criando um ambiente propício. O espaço estava bem definido e dividido em cinco áreas ou cantinhos, incluindo a área do “tapete”, a “casinha das bonecas”, o “cantinho do teatro”, o “cantinho da leitura” e a área da “garagem”. O “cantinho da leitura” estava estrategicamente localizado próximo a uma porta de vidro deslizante para aproveitar a luz natural. A organização espacial permitia que as crianças desenvolvessem noções espaciais ao perceberem como o material estava disposto.

A organização do ambiente educativo é fundamental para apoiar os valores e objetivos de desenvolvimento do educador. A disposição do espaço influencia diretamente a qualidade das interações das crianças entre si e com os materiais de aprendizagem. À medida que as crianças compreendem a organização do espaço, tornam-se mais autônomas e responsáveis pelas suas escolhas na utilização dos materiais. Um ambiente bem equipado e materiais de qualidade têm um impacto positivo no comportamento das crianças. O educador deve diversificar os materiais e as atividades conforme necessário para atender às necessidades do grupo (Ministério da Educação, 1997).

A rotina diária desempenha um papel crucial no estabelecimento de um ambiente de proximidade com as crianças. Ela oferece uma estrutura para os eventos do dia, apoia a iniciativa das crianças e é organizada para permitir que elas construam as suas ações com base nos seus interesses e talentos (Weikart e Hohmann, 1997). Uma rotina bem planeada proporciona estabilidade e segurança às crianças e pode ser ajustada ao longo do ano de acordo com projetos e interesses/necessidades das crianças. Deve ser flexível para acomodar as mudanças.

É importante que o educador leve em consideração os interesses e ritmos individuais das crianças ao planejar a rotina diária. Durante o estágio, identifiquei momentos distintos na rotina diária, como o acolhimento, o lanche da manhã, as atividades livres ou planejadas, a higiene pessoal, o almoço, a higiene pessoal novamente, a hora do repouso, o lanche da tarde, atividades livres ou planejadas e a saída da escola.

Desde o início, constatei que as crianças da sala Super Amigos eram afetuosas e recetivas. A nossa interação foi natural e espontânea desde o primeiro contacto. Esta conexão desenvolveu-se facilmente ao longo do estágio e permanecerá inesquecível. As relações e interações são fundamentais para uma pedagogia participativa, criando laços de pertencimento (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). A ligação entre o educador e a criança facilita a inserção da criança no grupo e sua interação com as outras crianças (Ministério da Educação, 1997).

O grupo era composto por 25 crianças com idades entre quatro e seis anos, sendo 13 meninas e 12 meninos. Era um grupo heterogêneo em termos de idades, o que criava uma dinâmica única. A diversidade no grupo facilitava o desenvolvimento das crianças, permitindo que interagissem com outras em diferentes fases de desenvolvimento e com conhecimentos variados (Silva et al., 1997).

De maneira geral, o grupo era coeso, com bom desenvolvimento na maioria das áreas de conteúdo. Eram alegres, interessados, participativos, embora, às vezes, inquietos, demonstrando habilidade nas interações entre si. Houve alguns pequenos conflitos devido à partilha de espaços e brinquedos, mas foram rapidamente resolvidos.

Destaco a autonomia do grupo, especialmente na realização da higiene pessoal e durante as refeições, embora houvesse troca de garfo pela faca. As crianças pediam ajuda para amarrar os tênis após o período de repouso.

O grupo demonstrou grande interesse por jogos de construção e encaixe, além de adorar ouvir histórias e canções sugeridas por mim. Estavam ansiosos para participar em todas as atividades propostas, o que às vezes resultava em impaciência, uma das questões desafiadoras do grupo.

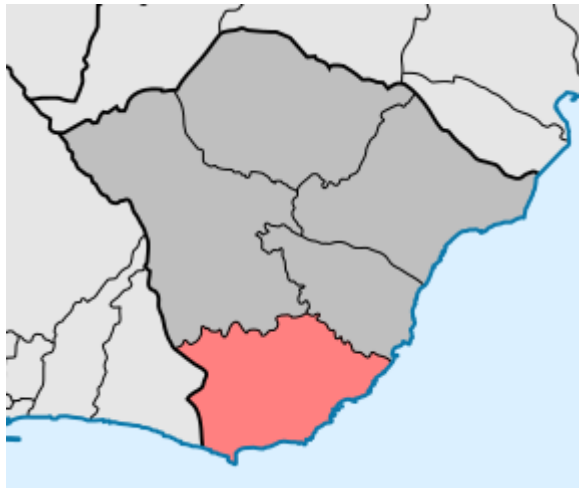
Para organizar o dia a dia das crianças na Educação Pré-Escolar, é importante estabelecer uma sequência básica de atividades diárias que levam em consideração as suas necessidades. A observação das crianças é fundamental para identificar os seus interesses e necessidades, bem como para determinar os momentos ideais para atividades específicas. Controlar um grupo grande foi um dos maiores desafios durante o estágio, mas estratégias como o uso de fantoches ajudaram a manter o foco e a atenção das crianças.



## Capítulo II. Intervenção Pedagógica no 1.º Ano de Escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico

16 de abril a 4 de junho de 2018

### 2.2.1. Caracterização do Meio Envolverte



<sup>7</sup> Figura 21. Caniço

A Escola B está localizada na Assomada, numa nova rua adjacente à Estrada do Aeroporto, na freguesia do Caniço, no município de Santa Cruz, numa zona rural periférica do Caniço.

O Caniço foi a primeira freguesia a ser povoada, posteriormente ao Funchal e a Machico, no século XVI, especificamente nos anos de 1438 ou 1440. A área era coberta por caniços, o que deu origem ao nome da localidade, “Caniço”.

Esta freguesia tem uma relação histórica com a delimitação das fronteiras das capitánias, com a linha divisória dos territórios partindo da Ponta da Oliveira e terminando na Ponta do Tristão, seguindo a ribeira como referência. Nos anos 60, devido

<sup>7</sup> Fonte: [https://www.google.com/search?q=freguesia+do+cani%C3%A7o&tbn=isch&ved=2ahUKEwjFr\\_Ob2s2CAxVMsCcCHTxdDTQQ2-cCegQIABAA&oq=freguesia+do+cani%C3%A7o&gs\\_lcp=CgNpbWcQAziECCMQJzIGCAAQBRAeOgcIABCABBAYOgcIIXDqAhAnOgoIABCA BBCKBRBDOgUIABCABDoECAAQAzolCAAQgAQQsQM6DQgAEIAEEIoFELEDEEM6BggAEAgQHjoJCAAQgAQQGBAKUMYKWPm7YJ4 aAdwAHgAgAHSAYgB4xaSAQYxLjlxLjKYAQCgAQGqAQtd3Mtd2I6LWltZ7ABCsABAQ&scient=img&ei=3sJYZcXIM8zgnSEpVlQ1oAM&bih=607&biw=1366&rlz=1C1OKWM\\_pt-PTPT966PT966#imgrc=pf7PBwhQMIIITIM](https://www.google.com/search?q=freguesia+do+cani%C3%A7o&tbn=isch&ved=2ahUKEwjFr_Ob2s2CAxVMsCcCHTxdDTQQ2-cCegQIABAA&oq=freguesia+do+cani%C3%A7o&gs_lcp=CgNpbWcQAziECCMQJzIGCAAQBRAeOgcIABCABBAYOgcIIXDqAhAnOgoIABCA BBCKBRBDOgUIABCABDoECAAQAzolCAAQgAQQsQM6DQgAEIAEEIoFELEDEEM6BggAEAgQHjoJCAAQgAQQGBAKUMYKWPm7YJ4 aAdwAHgAgAHSAYgB4xaSAQYxLjlxLjKYAQCgAQGqAQtd3Mtd2I6LWltZ7ABCsABAQ&scient=img&ei=3sJYZcXIM8zgnSEpVlQ1oAM&bih=607&biw=1366&rlz=1C1OKWM_pt-PTPT966PT966#imgrc=pf7PBwhQMIIITIM)

ao aumento da população, a região foi dividida em paróquias, incluindo a paróquia do Caniço, da Assomada e das Eiras.

Na região central desta freguesia, encontramos uma variedade de instituições e serviços, incluindo a Junta de Freguesia, a Casa do Povo, o Centro de Saúde e de Dia, a Policlínica, uma Farmácia, os Correios, o Cemitério, a Biblioteca e diversos bancos.

A paróquia da Assomada experimentou um crescimento, com a construção de blocos de apartamentos e melhorias nas vias de comunicação, semelhante a outras freguesias. Algumas pessoas consideram a paróquia como um local de residência, pois muitos dos seus habitantes trabalham em outras áreas.

A economia da região é impulsionada pela hotelaria, com residenciais, hotéis e restaurantes voltados principalmente para turistas. O comércio local é composto por uma variedade de estabelecimentos de diferentes tamanhos. A Zona Industrial da Cancela é de particular interesse, com lojas como o Pingo Doce, o Caniço Shopping, o Caniço Centro, o Hiper Móveis, a Maxmat, o Manuel da Mata (materiais de construção) um stand de automóveis, entre outros.

O Caniço é conhecido pelas suas potencialidades agrícolas, especialmente no cultivo de cebola. O clima favorável atraiu no passado pessoas para a cura de doenças pulmonares.

Na paróquia da Assomada, também existem atividades de floricultura, pecuária e avicultura. A indústria de bordados ainda é ativa, graças ao trabalho das senhoras mais velhas.

O Caniço é bem servido pela Empresa de Automóveis do Caniço Lda, Horários do Funchal e SAM, além de uma praça de táxis e veículos de transporte de mercadorias.

A cultura na região é evidenciada pelo Clube Desportivo Cruzado Canicense, um grupo de escutismo, um Grupo Musical Reis Magos, uma Banda Filarmónica das Eiras, um Conservatório de Música e uma Galeria de Arte. Além disso, há várias escolas, incluindo a Escola Básica com Pré-Escolar da Assomada e outras escolas de 1º Ciclo, além de creches e infantários.

No desporto, a região conta com um clube local, dois ginásios privados, um campo de futebol, um pavilhão desportivo do Estabelecimento Prisional e polidesportivos nas escolas.

A arquitetura local é marcada por monumentos notáveis, como a Capela da Mãe de Deus, um exemplo raro de arquitetura manuelina na ilha da Madeira, que remonta ao século XVI. A Igreja do Caniço, do período de D. Maria I, e as Capelas de Nossa Sra. Da Consolação no sítio da Quinta e da Nossa Sra. Da Salvação nos Moinhos também são notáveis. Outro destaque é a Estátua do Coração de Jesus, localizada no Garajau.

Em termos de limites do concelho, o Caniço faz fronteira com a Camacha ao norte, a Ribeira do Porto Novo em Gaula a leste, São Gonçalo a oeste e o Oceano Atlântico ao sul. A cidade está a 9 km do Funchal e a 8 km do município de Santa Cruz. A região abrange várias localidades, incluindo a Vargem, o Livramento, a Azenha, a Pedra Mole, o Castelo, o Serralhal, a Ribeira dos Pretetes, o Palheiro Ferreiro, o Vale, a Quinta, a Abeguarria e o Caniço de Baixo. Na paróquia da Assomada, incluem-se a Tendeira, a Assomada, os Moinhos, os Barreiros, a Mãe de Deus, os Zimbeiros, o Portinho e os Reis Magos.

Junto à Escola B, encontram-se duas igrejas, uma católica e uma adventista, bem como vários serviços comerciais, dos quais cabeleireiros, padarias, minimercados, snack-bars, pastelarias e outros.

### 2.2.2. Caracterização da Instituição

A Escola B, fundada no ano de 2004, a 30 de setembro, com a comparecência do Presidente do Governo Regional, a meio de, outras entidades oficiais, numa configuração de um edifício, erguido de raiz. Avistada no sítio da Assomada, freguesia do Caniço, pertencente ao concelho de Santa Cruz e à, sua Delegação Escolar, com alunos do Pré-Escolar e do, 1º Ciclo.

O edifício integra três pisos: uma cave, um rés-do-chão e, um 1.º andar. Partindo da cave, acham-se duas salas para as Atividades de Enriquecimento Curricular: Expressão e Educação Musical e Dramática e Expressão e Educação Plástica, um gabinete de Conselho Diretivo, três arrecadações, três casas de banho, uma das quais indicada a pessoas com mobilidade reduzida e uma sala para os auxiliares.

No rés-do-chão, reunimos três salas para o Pré-Escolar, um Gabinete de Atendimento aos pais/ encarregados de educação do Pré-Escolar, uma casa de banho deliberada aos alunos do Pré-Escolar e, um gabinete de Atendimento Geral, com uma administrativa ao dispor, uma casa de banho para os professores, um refeitório, duas despensas e, ainda, uma cozinha.

No primeiro andar, contamos com, o gabinete da direção da escola, cinco salas de aula, uma biblioteca, uma sala de informática, uma sala de convívio para os professores, uma casa de banho e, mais uma arrecadação.

No exterior, um campo de jogos, proposta à Expressão e Educação Físico-Motora, como também, às horas de intervalo. Acentuo, que na parte exterior da cave, temos livre acesso aos balneários femininos, masculinos e de professores, uma arrecadação de Educação Física, uma pequena divisória com as caldeiras e a iluminação, uma “casa” das bombas e, em especial um gabinete dirigido à Educação Inclusiva.

Uma escola acessível a todos, com um elevador. Usufruímos de dois pátios exteriores, cobertos. Inclusive, um parque infantil, à retaguarda, próprio às crianças do Pré-Escolar e, aos alunos do 1ºs e do 2ºs ano de escolaridade, acompanhado por, um baloiço, um escorrega e ainda, um balancé.

### 2.2.3. Caracterização da Sala 4

A sala 4, da turma 1º B era, partilhada, em paralelo com a turma do 3º B. Uma sala em formato de um quadrado, claramente, sistematizada com, pequenos espaços, bem delimitados, com quatro enormes janelas, por onde entrava uma luz natural, esplêndida.

Compunham-se 25 secretárias, incluindo a do professor. Por curiosidade, as secretárias organizavam-se em seis filas, com quatro secretárias, em cada, o que tornou muito fácil a livre circulação, por toda a sala. Na secretária do professor, para além de uma pequena mesa de apoio, desfrutámos de um computador fixo, frutífero para a visualização quer de imagens, quer de vídeos ou ainda, pela busca de alguma informação.

Na secretária do professor, contámos com, três gavetas, no lado direito. Uma das gavetas, foi indicada para os “perdidos e achados”, da sala e as restantes, destinadas a um certo material, para as próprias aulas. No lado direito do nosso quadro tivemos escrito, os dias da semana, um calendário anual e mais importante, um cartaz correspondente, à saúde oral dos nossos alunos, intitulado, “Programa Regional de Saúde Oral”. O cartaz em questão, dividiu a cada período, com data marcada, o bocejo fluoretado, a ser realizado quinzenalmente.

No mesmo placard, presenciei, cartazes com exemplos, de imagens e palavras, com o uso de um r (som fraco), bem como, dos dois r (som forte). E um outro, com as letras p, b, d e, q, com o estilo de escrita cursiva e de imprensa.

Agregados, junto à entrada, tivemos os aniversários dos alunos, um semáforo de comportamento, um boletim meteorológico, o relógio da sala, e ainda, a representação matemática, dos símbolos maior e menor, do lado esquerdo.

Um lavatório, onde os alunos beberam água e lavaram as mãos, fundamentalmente, após o uso da cola batom. Por debaixo do lavatório temos, três gavetas, com três armários. À retaguarda, destacamos dois armários compridos, com três estantes, e em ponto médio, um outro menos comprido. Nestas estantes guardam-se os manuais dos alunos de Texto Editora.

Um dos armários, proposto à turma de 1º ano, conteve maiormente, materiais pedagógicos, entre os quais, o Cuisenaire e, o Ábaco. O material dedicado ao bochecho fluoretado, manteve-se neste mesmo armário, juntamente com os dossiers dos alunos.

O armário mais baixo, disponibilizou os cadernos de português e de, matemática, dos alunos do 3º ano. Seguindo-se os dossiers destes alunos, numa outra estante. E uma parede, dedicou a esta turma. O armário, paralelo, pertencia à turma de 3º ano, do lado direito.



Figura 22. Retaguarda da sala. Fonte: A autora



Figura 23. Entrada da sala. Fonte: A auto

#### 2.2.4. Caracterização da Turma

O 1º ano de escolaridade, pertencente à turma B, era constituído por vinte e cinco alunos: catorze raparigas e onze rapazes, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos. Enfatizo, de imediato, uma turma estupenda que muito me acarinharam no desencadeamento da minha intervenção pedagógica e que, de igual modo, foram acarinhados por mim.

Estes alunos eram muito curiosos e atentos, como observei ao longo de cada uma das semanas. Eram crianças amistosas e sensíveis, interagiram amigavelmente com todos no quotidiano. Excepcionalmente prestativos, gentis, com uma enorme perceção da palavra entreadjudada. Alunos que foram muito participativos, voluntariaram-se e cooperaram. Quando responderam, demonstraram por vezes, algum receio, apesar de o seu raciocínio ser acertado. Comum era, a participação oral e as idas ao quadro. De acordo com uma perspetiva mais generalizada, eram alunos perspicazes, motivados e intuitivos.

O comportamento considerei bom, mas houve dias, em que os pude sentir mais agitados, e, conseqüentemente, com menores níveis de concentração, e refletiu-se na lecionação e ritmo de trabalho dos alunos. Constatei este comportamento de maneira mais usual às terças-feiras, possivelmente devido à aula de Educação Física ao meio-dia, que os geraram um nível de euforia.

Para findar estes momentos agitados, realizamos exercícios de libertação, como oscilar os braços e as pernas, e de respiração, inspiraram e expiraram, para acalmar. Noto que estes exercícios já eram conhecidos e praticados pela turma.

A área do português, era apreciada pela turma. Contudo, os exercícios de casos de leitura, como, por exemplo, “Circunda o caso de leitura: az, ez, iz, oz, uz.” e requisitaram apoio. Nos exercícios que envolveram a construção de frases, observei impasses na construção frásica e, por vezes, na clareza das suas ideias. As canções de “A Mimi Caçarola”, de Maria de Vasconcelos, fizeram os regalos à turma.

Quanto à escrita, alguns alunos cometeram erros ortográficos ou de acentuação gráfica. No que se refere à leitura, uns alunos apresentaram leitura mais fluente, comparativamente.

A área da Matemática era interessante. Embora, em exercícios de decomposição de números, os alunos escreveram, como exemplo, “cinquenta dezenas e zero unidades” em vez de decompor o número 50 em dezenas e unidades. Com a finalidade de estimular o raciocínio, realizamos atividades lúdicas, entre as quais, “Adivinha o número”, em que lhes foram dadas pistas.

A turma gostou de trabalhar e mostrou isso mesmo, adiantando-se na realização dos exercícios. Uns alunos demonstraram maior preferência pelo português, enquanto outros, pela matemática.

O computador fixo da sala foi utilizado nas aulas de português, matemática e ainda, estudo do meio, para a consolidação das aprendizagens, com a visualização de vídeos.

A área do Estudo do Meio foi a mais-querida e verifiquei nas aulas, com as questões e exploração dos temas como a formação da terra, a sua redondeza, bem como, os seus movimentos de rotação e de translação.

Na turma, cinco dos alunos apontaram mais necessidades/impasses. Dois destes alunos revelaram situações de distração, causando tardamentos. E outros dois, frequentaram apoio psicopedagógico, cada um pelas suas razões.

O Francisco (nome fictício), demonstrou progressos, em particular, na área do português e da matemática, permiti assim, aumentar o nível de dificuldades das suas fichas de trabalho. Um aluno dedicado, que me proporcionou uma enorme satisfação. A avaliação deste aluno era diferenciada, com fichas de exercícios de menor complexidade, mas em número semelhante ao dos seus colegas.

O Afonso (nome fictício), revelou menos dificuldades, contudo, requereu de um estímulo constante para realizar as suas atividades. Caso não recebesse este acompanhamento, as suas atividades ficaram inacabadas, devido a momentos de esmorecimento.

Observei que os reflexos do sol no quadro causaram situações mais delicadas, levando os alunos a copiar com erros ortográficos ou palavras distintas das escritas. O giz, não prendeu bem a cor, também contribuía para a dificuldade na visualização das letras.

| Dias          | Segunda-feira | Terça-feira | Quarta-feira | Quinta-feira | Sexta-feira |
|---------------|---------------|-------------|--------------|--------------|-------------|
| Horas         |               |             |              |              |             |
| 9:30h-10:30h  |               |             |              |              |             |
| 11:00h-12:30h |               |             |              |              |             |



Afonso



Francisco

Tabela 2. Horário de apoio psicopedagógico ao 1º ano

|               | Segunda-feira | Terça-feira | Quarta-feira | Quinta-feira | Sexta-feira |
|---------------|---------------|-------------|--------------|--------------|-------------|
| 08h30-9h30    |               |             |              |              |             |
| 9h30-10h30    |               |             |              |              |             |
| 10h30-11h00   | Intervalo     |             |              |              |             |
| 11h30-12h30   |               |             |              |              |             |
| 12:30h-13h:30 | EMD           | EFM         | Inglês       | TIC          |             |
| 14h:30-15h30  | Estudo        | Clube       | Clube        | Clube Bibli. | Biblioteca  |
| 15h30-16h30   | Inglês        | EMD         | TIC          | EFM          | Clube       |
| 16h30-17h00   | Intervalo     |             |              |              |             |
| 17h00-18h00   | EP            | Estudo      | Clube Bibli. | EP           | Estudo      |
| 18h00-18:30h  | OTL           | OTL         | OTL          | OTL          | OTL         |

Tabela 3. Horário do 1º ano, turma

## 2.2.5.A busca pela Alfabetização entre outros princípios

### 2.2.5.1. Aprendizagem da Consoante: H; h

30 de abril, segunda-feira

Começou a aula com uma imagem de um hipopótamo chamado Horácio. Abaixo da imagem esteve escrito “hipopótamo Horácio”. No início da atividade, concentramo-nos e reconhecemos as letras “h” minúscula e “H” maiúscula.

Em seguida, coleí mais quatro imagens para os alunos identificarem o que estivessem vendo. Durante uma conversa, identificamos um hambúrguer, um humano, uma horta e um helicóptero. Enquanto escrevemos estas palavras no quadro, circundamos a letra H e fizemos uma leitura conjunta das palavras. Depois disso, destacamos a letra H em cada uma destas palavras e pedimos uma leitura conjunta, com o objetivo de permitir que os alunos cheguem a uma conclusão.

No quadro, desenhamos a letra H maiúscula em letra cursiva e em letra de imprensa. Em seguida, conectamos a letra “H” às vogais “a”, “e”, “i”, “o” e “u”.

Distribuí a cada aluno a letra H maiúscula para coloriram a seu gosto e posteriormente colaram nos seus cadernos de língua portuguesa. Logo após a colagem, houve um desenho pontilhado da letra H, que os alunos deveram preencher. Isto ajudou na consolidação da aprendizagem da letra H, que, como sabemos, não é muito fácil.

Além disso, cada aluno recebeu plasticina, as meninas receberam a cor rosa e os meninos a cor azul, para moldar a letra maiúscula H. Enquanto moldaram, seguindo as instruções e observaram o que estava sendo feito no quadro, as orientações eram visíveis a todos os alunos. Repeti este processo, desenhei no quadro num tamanho maior, a letra H, com instruções passo a passo, como anteriormente.

Em seguida, solicitei aos alunos a copiarem para os seus cadernos a letra H, juntamente com as vogais, e para circundaram a letra H e cada uma dessas sílabas: Ha, He, Hi, Ho, Hu, com cores diferentes.

Partindo da imagem do hipopótamo, distribuí um breve texto novamente, para que, inicialmente, fizéssemos uma leitura modelo e, em seguida, uma leitura expressiva. Com este texto, pedi aos alunos que circundassem todas as letras H encontradas.

Por fim, iniciamos uma ficha de trabalho, que era, na verdade, uma consolidação dos conhecimentos adquiridos. Os exercícios 5, 6 e 7 ficaram como trabalho de casa.



Figura 24. Letra H, por uma aluna. Fonte: A autora

Figura 25. Letra H, por um aluno.

Fonte: A autora

#### 2.2.5.2. Introdução à consoante W: Where's Wally?

15 de maio, terça-feira

A manhã de terça-feira, dia 15 do mês de maio, começou com a abertura da lição no quadro. Instantes antes, pedi a dois alunos que distribuíssem os cadernos de português e circulei pelas mesas para verificar os trabalhos de casa, tanto de português quanto de matemática. Confesso que inicialmente fiquei um bocadinho comprimida com o ensino desta letra, no entanto, na minha opinião, acabei tendo uma ideia que funcionou muito bem.

Eu pesquisei maneiras de abordar esta letra estrangeira, quando me lembrei do jogo e exercício prático de atenção visual criado pelo famoso ilustrador britânico Martin Handford, chamado “Where's Wally?”, como investiguei, que pode ser traduzido como “Onde está o Wally?”. Como tive explicado à turma durante a aprendizagem de letras

anteriores, a letra maiúscula é usada em nomes próprios, o que se aplicava, ao caso, considerando o nome do personagem, Wally. Pareceu-me perfeito.

Comecei por colocar dois cartazes no quadro: um com o cenário onde se encontrou o Wally e o segundo com a imagem da sua personagem, pois os alunos não o conheciam. Assim, comecei por apresentar algumas das características físicas da personagem, incluindo a sua vestimenta, que é muito característica, com uma camisa às riscas vermelho e branco, um gorro com as mesmas cores, uma bengala e uns óculos. Como o tempo estava a ficar mais quente, escolhi o cenário de uma praia, no qual, houve dezenas de personagens envolvidos em várias situações, para esta atividade.

Iniciei a aula com um diálogo, mencionando também outras letras estrangeiras que já tínhamos aprendido anteriormente, como a letra K e a letra Y.

Quando afixei os cartazes - o do cenário da praia em tamanho maior (A3) e o do boneco Wally em tamanho menor (A4) -, imediatamente vi sorrisos e reconhecimento. Lembro-me de que um dos alunos respondeu de imediato: “É o Wally”. Isto encheu-me de satisfação. Expliquei como procederíamos neste momento, ou seja, a procura pela personagem do Wally em cenário de praia.



89

Figura 26. Ilustração: Where's Wally? Fonte: A autora

### 2.2.5.3. Caso de Leitura: Az, Ez, Iz, Oz, Uz

23 de abril, segunda-feira

Comecei a certificar-me de que os alunos fizeram os seus trabalhos de casa e, em seguida, realizei uma breve correção. Escolhi dois alunos para distribuir os cadernos de língua portuguesa a todos os seus colegas. Como era habitual, abrimos os cadernos com a data grande e pequena, juntamente com o dia da semana.

Antes de ensinar o som da consoante “z” e como fazer ou escrever palavras com esse som, conforme o desejo dos alunos, foi o momento de introduzir o próximo caso de

<sup>8</sup> Fonte: [https://www.google.com/search?q=wally+&tbn=isch&ved=2ahUKEwjg9pWh89WCaxU6SaQEHREzCskQ2-cCegQIABAA&oq=wally+&gs\\_lcp=CgNpbWcQAziECCMQJzIFCAAQgAQyBQgAEIAEMgUIABCABDIFCAAQgAQyBQgAEIAEMgUIABCABDIFCAAQgAQyBQgAEIAEMgUIABCABDGoGCAAQCBAeUlwHWMmMYMgQaABwAHgAgAGyAYgB3weSAQMwLjeYAQCgAQGqAQtd3Mtd216LWltZ8ABAQ&scient=img&ei=3g5dZeCPKrqSkdUPkeaoYAw&bih=607&biw=1366&rlz=1C1OKWM\\_pt-PTPT966PT966#imgcr=AuOmEXxAkWB10M](https://www.google.com/search?q=wally+&tbn=isch&ved=2ahUKEwjg9pWh89WCaxU6SaQEHREzCskQ2-cCegQIABAA&oq=wally+&gs_lcp=CgNpbWcQAziECCMQJzIFCAAQgAQyBQgAEIAEMgUIABCABDIFCAAQgAQyBQgAEIAEMgUIABCABDIFCAAQgAQyBQgAEIAEMgUIABCABDGoGCAAQCBAeUlwHWMmMYMgQaABwAHgAgAGyAYgB3weSAQMwLjeYAQCgAQGqAQtd3Mtd216LWltZ8ABAQ&scient=img&ei=3g5dZeCPKrqSkdUPkeaoYAw&bih=607&biw=1366&rlz=1C1OKWM_pt-PTPT966PT966#imgcr=AuOmEXxAkWB10M)

<sup>9</sup> Fonte: [https://www.google.com/search?sca\\_esv=584366068&rlz=1C1OKWM\\_pt-PTPT966PT966&sxsrf=AM9HkKINMji17R\\_fRu0WKwL8dIG0\\_a3Cjw:1700597230358&q=wally&tbn=isch&source=lnms&sa=X&ved=2ahUKEwiV9siu8tWCAxVMP-wKHZ\\_TB-cQ0pQJegQIDRAB&biw=1366&bih=607&dpr=1#imgcr=p1iK\\_V-HTZE-sM](https://www.google.com/search?sca_esv=584366068&rlz=1C1OKWM_pt-PTPT966PT966&sxsrf=AM9HkKINMji17R_fRu0WKwL8dIG0_a3Cjw:1700597230358&q=wally&tbn=isch&source=lnms&sa=X&ved=2ahUKEwiV9siu8tWCAxVMP-wKHZ_TB-cQ0pQJegQIDRAB&biw=1366&bih=607&dpr=1#imgcr=p1iK_V-HTZE-sM)

leitura. Iniciei uma breve conversação, onde mencionei que iríamos conhecer o caso de leitura enquanto escrevia no quadro: “az”, “ez”, “iz”, “oz” e “uz”. Permiti aos alunos desfrutarem da aprendizagem destes novos sons e escrevi no quadro: a + z = “az”, e + z = “ez”, i + z = “iz”, o + z = “oz”, e, por fim, u + z = “uz”. Ao mesmo tempo, expliquei aos alunos como ler cada uma das vogais seguidas da consoante “z” com leitura conjunta. Assim, estiveram preparados para copiar o que observaram para os seus cadernos.

Também coloquei uma imagem de um animal no quadro por isso os alunos puderam trocar ideias, inclusive, adivinharam o seu nome. Após a descoberta do nome avestruz, aproveitamos para fazer a sua divisão silábica. Escrevi a palavra no quadro e perguntei aos alunos quantas sílabas compunham esta palavra, enquanto circudei as sílabas e pedi uma palma para cada uma das três sílabas identificadas. Os alunos copiaram este exercício para os seus cadernos e usaram uma cor de lápis diferente para cada uma das sílabas.

Depois, pedi aos alunos que escolheram uma palavra em que pudéssemos ler a vogal juntamente com a consoante “z”, a lembrar o som “uz” de “avestruz”. Ou seja, palavras com os sons “az”, “ez”, “iz” e “oz”. Com as ideias dos alunos e alguma ajuda na escrita das palavras, conseguimos uma palavra para cada um destes sons. Neste caso, interessou-nos somente o som, então atribuímos uma cor distinta a cada palavra.

Entreguei um texto chamado *Avestruz* que colaram nos seus cadernos. Fiz a leitura modelo do texto e discutimos o significado de novo vocabulário, especificamente das palavras “cogitar” e “ligeirinha”. Em seguida, fizemos uma leitura conjunta, e circudamos o som “uz” sempre que surgia no texto. Para consolidar esta aprendizagem, forneci uma ficha de trabalho com as seguintes instruções: ler as palavras e separá-las em sílabas; ler as frases, pintar as palavras adequadas de acordo com o contexto e copiá-las; observar, ordenar as palavras e escrever as frases; juntar as letras, descobrir as palavras e escrevê-las. Realizei a leitura modelo de toda a ficha e expliquei cada exercício e forneci informações adicionais quando necessário.

#### 2.2.5.4. Alfabeto: Jogo Cubos Mágicos

28 de maio, segunda-feira

Um par de alunos começaram a distribuir os cadernos de língua portuguesa, e outro par distribuíram os respectivos manuais "PLIM!" de Texto Editores. Solicitei e abriram a lição, como era habitual, enquanto eu coleí no quadro cada uma das letras do alfabeto.

Li uma pequena história chamada “A Magia do Alfabeto”. Esta história contou que num lugar distante, existia uma família grande e unida: a família ALFABETO. Eles moravam num castelo encantado da fada Rosa, viviam felizes e brincavam muito. Um dia, a fada Azul do Castelo dos Números convidou as letras para uma festa, mas a fada Rosa não deixou que elas fossem porque estava prestes a chover. Algumas saíram escondidas e foram à festa, enquanto outras ficaram (as vogais). Quando voltaram, uma tempestade com raios e trovões surpreendeu-as. Um raio caiu na letra H, deixando-a muda, e as outras letras ficaram muito assustadas. Ao chegarem ao castelo, receberam uma bronca da fada Rosa e um castigo: nunca mais teriam som próprio, teriam sempre uma vogal acompanhando-as: A, E, I, O, U. E assim surgiram as vogais e as consoantes. As vogais são: a, e, i, o, u. E as consoantes são: b, c, d, f, g, h, j, k, l, m, n, p, q, r, s, t, v, w, y, z.

Logo em seguida, dedicamos breves instantes a observar o alfabeto português, e assim examinaram cada letra e o seu som correspondente. Para tornar esta aprendizagem mais divertida, realizaram um jogo chamado “Alfabeto Divertido”.

Com quatro dados, cada um com 6 imagens, puderam consolidar ainda mais estes novos conhecimentos. Cada aluno, à vez, escolheu um dado e lançou-o ao ar. A face voltada para cima determinava a sua tarefa. No início, os alunos identificaram a imagem que viram, assim como a sua primeira letra. Desta forma, identificaram a letra e reproduziram o som correspondente.

A turma dividiu-se em seis filas, considerando que tivemos apenas quatro dados. Dois dados ficaram para as duas filas do meio, e um dado atribuiu-se a cada uma das duas filas nos cantos da sala. Enquanto aguardaram, os alunos estudaram o alfabeto.

Prontamente, requisitei e abriram os manuais na página 142 e passaram para a página seguinte, a 143, com os seguintes exercícios: escrever o alfabeto em letras maiúsculas e

minúsculas, destacar as consoantes em amarelo e as vogais em azul no alfabeto, e escrever o acróstico, seguindo o exemplo.



Figura 27. Cubos para o jogo. Fonte: A autora

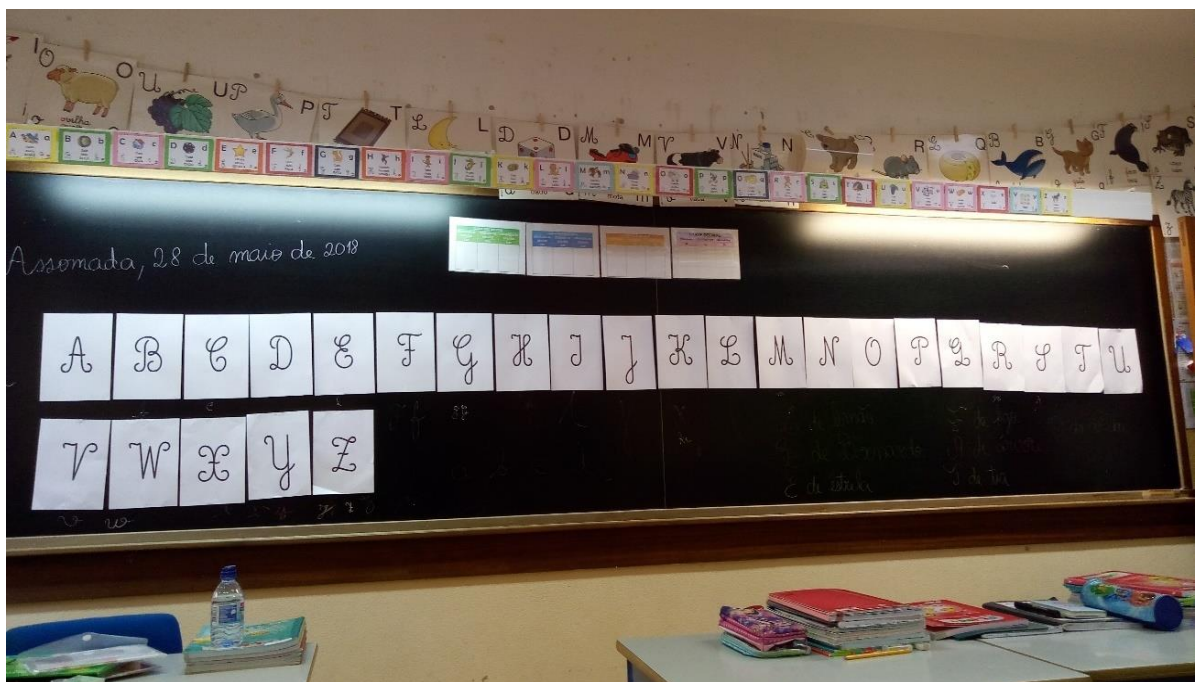


Figura 28. Alfabeto em maiúsculo. Fonte: A autora

## 2.2.5.5. Corre Corre, Cabacinha de Alice Vieira

5 de junho, terça-feira

Requeri a dois alunos que distribuíssem os cadernos de língua portuguesa à turma. Enquanto os alunos abriram a lição habitual do dia, eu projetei no quadro algumas ilustrações da obra a ser lida mais tarde, um conto popular português de grande tradição. Iniciaram a observação, por breves momentos, de uma parte das ilustrações da obra, seguida por um breve diálogo. Sentei-me em frente à turma, quando chegou o momento e exploramos o conto a ser lido. Neste sentido, identificaram o título da obra: “Corre, Corre, Cabacinha” e, em seguida, a autora, Alice Vieira. Comecei a ler este conto à turma, que esteve entusiasmada. E assim concluímos o primeiro momento desta atividade.



10

Figura 29. Ilustração ao conto

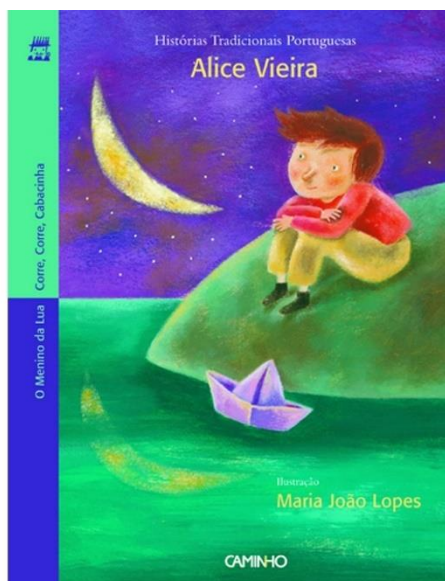


11

Figura 30. Ilustração ao conto

<sup>10</sup>Fonte: [https://www.google.com/search?sca\\_esv=591899915&rlz=1C1OKWM\\_pt-PTPT966PT966&hl=pt-PT&sxsrf=AM9HkKm9n8cRCywaOozXXSbr\\_TwYBjgWTg:1702919984917&q=ilustra%C3%A7%C3%A3o+da+obra+corre,+corre+cabacinha&tbn=isch&source=lnms&sa=X&ved=2ahUKEwjVIKcMv5mDaxUPUaQEHeWIBIsQ0pQJegQIDBAb&biw=1366&bih=607&dpr=1#imgrc=11mQerqFPuqB7M&imgdii=5KVIX9\\_IP81N0M](https://www.google.com/search?sca_esv=591899915&rlz=1C1OKWM_pt-PTPT966PT966&hl=pt-PT&sxsrf=AM9HkKm9n8cRCywaOozXXSbr_TwYBjgWTg:1702919984917&q=ilustra%C3%A7%C3%A3o+da+obra+corre,+corre+cabacinha&tbn=isch&source=lnms&sa=X&ved=2ahUKEwjVIKcMv5mDaxUPUaQEHeWIBIsQ0pQJegQIDBAb&biw=1366&bih=607&dpr=1#imgrc=11mQerqFPuqB7M&imgdii=5KVIX9_IP81N0M)

<sup>11</sup> Fonte: [https://www.google.com/search?sca\\_esv=591899915&rlz=1C1OKWM\\_pt-PTPT966PT966&hl=pt-PT&sxsrf=AM9HkKm9n8cRCywaOozXXSbr\\_TwYBjgWTg:1702919984917&q=ilustra%C3%A7%C3%A3o+da+obra+corre,+corre+cabacinha&tbn=isch&source=lnms&sa=X&ved=2ahUKEwjVIKcMv5mDaxUPUaQEHeWIBIsQ0pQJegQIDBAb&biw=1366&bih=607&dpr=1#imgrc=11mQerqFPuqB7M&imgdii=11mQerqFPuqB7M](https://www.google.com/search?sca_esv=591899915&rlz=1C1OKWM_pt-PTPT966PT966&hl=pt-PT&sxsrf=AM9HkKm9n8cRCywaOozXXSbr_TwYBjgWTg:1702919984917&q=ilustra%C3%A7%C3%A3o+da+obra+corre,+corre+cabacinha&tbn=isch&source=lnms&sa=X&ved=2ahUKEwjVIKcMv5mDaxUPUaQEHeWIBIsQ0pQJegQIDBAb&biw=1366&bih=607&dpr=1#imgrc=11mQerqFPuqB7M&imgdii=11mQerqFPuqB7M)



12

Figura 31. Conto de Alice Vieira

#### 2.2.5.6. Avaliação à Leitura Modelo e Expressiva

5 de junho, terça-feira

No segundo momento desta atividade, escrevi as seguintes frases da obra: “Nós te fizemos outra vez avó, nós te fizemos avó outra vez. Leva pão de ló para o batizado que é no fim do mês. Só que desta vez vais levar também, padrinho a preceito: já corremos tudo, já tudo corremos, padrinho de jeito é que nós não temos”. “Eu estou tão magrinha. Nem terei sabor! Deixa-me ir à festa. Voltarei melhor, com a barriga cheia de mel e farinha poderás então comer-me inteirinha com cesta e bordão!”. “Não vi velha nem velhinha não vi velha nem velhão corre, corre cabacinha, corre, corre, cabação.”

Os alunos dedicaram breves minutos à leitura silenciosa destas frases. Sem demora, as filas um, três e cinco procederam à leitura da primeira frase escrita, enquanto as filas dois, quatro e seis leram a segunda frase. A última frase foi lida pela turma inteira. A

<sup>12</sup> Fonte: [https://www.google.com/search?sca\\_esv=591911936&rlz=1C10KWM\\_pt-PTPT966PT966&sxsrf=AM9HkKkibu8kc63sIMkm5PrhY7j9oVLIUg:1702922859113&q=corre+corre+cabacinha&tbm=isch&source=lnms&sa=X&ved=2ahUKewj40t-AypmDAxXxR6QEHa0BCmoQOpQJegQIDRAB&biw=1366&bih=607&dpr=1#imgsrc=fvusWWbEU8bmoM&imgdii=QKpD0saNCQrN\\_M](https://www.google.com/search?sca_esv=591911936&rlz=1C10KWM_pt-PTPT966PT966&sxsrf=AM9HkKkibu8kc63sIMkm5PrhY7j9oVLIUg:1702922859113&q=corre+corre+cabacinha&tbm=isch&source=lnms&sa=X&ved=2ahUKewj40t-AypmDAxXxR6QEHa0BCmoQOpQJegQIDRAB&biw=1366&bih=607&dpr=1#imgsrc=fvusWWbEU8bmoM&imgdii=QKpD0saNCQrN_M)

leitura expressiva seguiu a mesma distribuição: as primeiras frases leram em voz muito baixa, as segundas cantaram e a última interpretaram como se estivessem zangados.

Realizamos em conjunto o reconto da história e também exercícios que consolidou a compreensão da obra, incluímos o nome da autora e identificamos o título da história, marcando com um “X” as respostas corretas relacionadas às informações fornecidas ao longo deste conto.

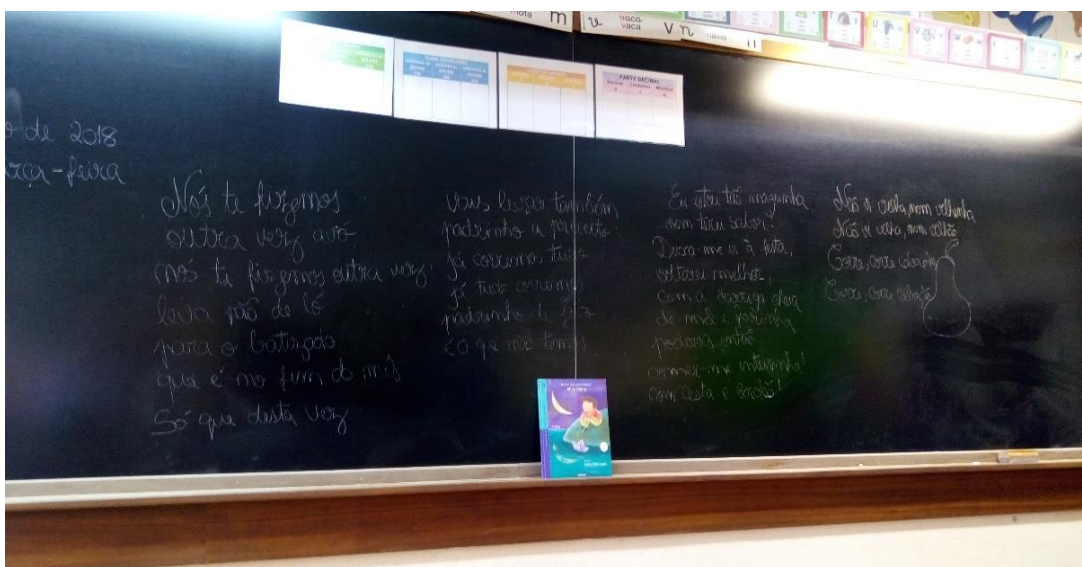


Figura 32. Leitura silenciosa e expressiva do conto. Fonte: A autora

#### 2.2.5.7. Criação de um Origami de nível inicial

18 de abril, quarta-feira

A considerar a faixa etária das crianças, o origami, que construíram é de nível inicial. Assim, é comum que, quando se iniciou a aprendizagem desta forma de arte japonesa, de dobrar o papel, com tradição antiga, se faça com traços simples.

Numa manhã, entreguei o material a ser manuseado, a cada uma das crianças, neste caso, papel dobradura, que é colorido de um lado e branco do outro e a mim que indiquei, passo a passo, como se procedia esta construção. Dou a conhecer, os cinco passos que foram dados, de forma conjunta: com a folha de papel posicionada, como um losango (e neste instante, mostrei a posição ansiada), dobraram a folha, unindo a ponta de cima com a ponta de baixo, ficando o bico a apontar, para si, e posteriormente, dobramos o triângulo ao meio, dobramos, uma vez mais, o triângulo ao meio, unindo o lado esquerdo, até a base. Reavivei aos alunos que estaríamos a poucos passos de configurarmos um cão, iniciamos a elaboração das suas orelhas, para isso, requeri que segurassem no canto aberto, junto à base do triângulo e que o trouxeram em sentido contrário (sensivelmente a meio). Viramos o outro lado e deixamos bem alinhado, para que os dois se mantivessem iguais.

Enfim, aberto o origami, desenharam os seus olhos, com cores de pau. Dobramos a ponta de baixo, a depender da forma que cada um quis dar ao seu cão. Olharam e copiaram o seu focinho.

Era curioso que os alunos quisessem enunciar um nome próprio, ao seu cão.

Numa aula de Estudo do Meio, em seguida à abertura da lição, escrevemos um breve conceito de animal doméstico e, de animal selvagem. Solicitei aos alunos dois exemplos de cada uma destas categorias. Fizeram um exercício de consolidação desta aprendizagem, distribuíram e colaram, o mesmo, nos seus cadernos. Vimos ainda, o quais os animais terrestres e os animais aquáticos, com base e em seguimento ao momento anterior, requeri dois exemplos de cada uma destas categorias.

Distribuí um novo exercício, pinta os animais que vivem na água. Os alunos, uma vez mais, colaram este exercício nos seus cadernos. Um outro, onde se podia ler, descobre os animais que vivem na água. Junta as letras, formando o nome de um animal aquático, e colaram nos seus cadernos.

Ulteriormente, prosseguimos com a construção do origami, um cão de origami.

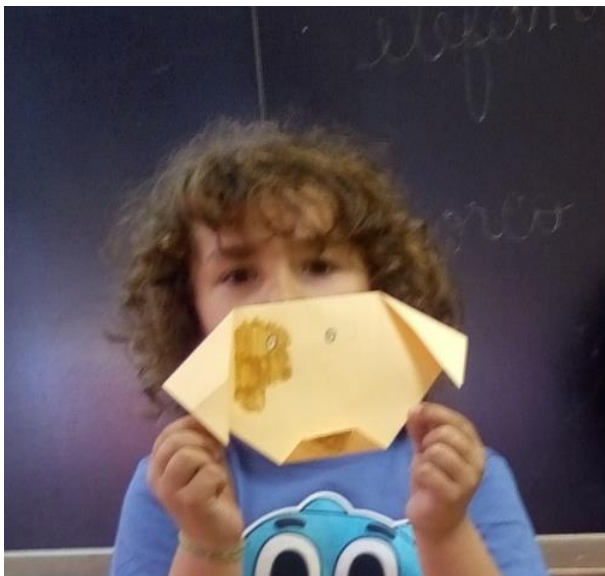


Figura 33. Origami por um aluno. Fonte: A autora    Figura 34. Origami por uma aluna.

Fonte: A autora

#### 2.2.5.8. Jogo do Bingo: Euros e Cêntimos

15 de maio, terça-feira

Esta atividade na área de matemática ocorreu numa manhã de terça-feira, no mês de maio. Após o intervalo, solicitei a distribuição dos cadernos de matemática a dois alunos, como foi habitual. À medida que os alunos receberam os seus cadernos, escreveram a data, tanto grande quanto pequena, juntamente com os seus nomes, primeiro e último.

Num primeiro momento, comecei por exibir um pequeno cartaz com o símbolo do euro, cercado por estrelas que representam os países da zona euro. Perguntei: “Que símbolo é este?” Uns alunos responderam “dinheiro”, e isso deu início a um breve diálogo e permiti desenvolver o tema. Eu afirmei que a ideia estava correta, e acabei percebendo que, considerando a idade dos alunos, essa informação foi dispensável.

Continuamos e distribuí moedas e notas a cada um dos alunos, que estiveram disponíveis nas suas pastas de materiais. Começamos com as moedas, observaram e discutiram as suas características. Reconhecemos que tínhamos oito moedas diferentes, nas cores

dourada, prateada e cobre. Enfatizei a importância do entendimento que, moedas menores possuíam menor valor comercial. Dei a conhecer, igualmente, que as moedas com uma única cor eram chamadas de cêntimos, enquanto as de duas cores, de euros.

Em continuidade, organizamos as moedas em ordem crescente juntos. Enquanto os alunos fizeram isso, as moedas estiverem desordenadas no quadro. Creio que este momento tenha sido crucial para despertar o interesse pela temática.

Com as moedas organizadas, colamos nos cadernos, seguindo a mesma ordem, e logo após, fizemos a leitura completa de cada moeda, começando pelos cêntimos e seguindo com os euros. Perguntei acerca do valor de cada moeda, bem como a denominação das moedas de uma e de duas cores.

Em conjunto, foi este o nosso trabalho. Os alunos copiaram as informações do quadro ao lado de cada uma das moedas.

Prontamente, passamos às notas e repetimos o mesmo processo. Durante a análise, notamos algumas diferenças em relação às moedas: havia um número menor de notas, eram todas apenas de uma cor e tinham o valor de €. Observamos atentamente os números em cada nota e a correspondência entre os números e as cores.

Aprendemos a simbologia e o valor do euro e dos cêntimos e realizamos um jogo para consolidar os conhecimentos, o jogo do bingo. Motivou e entusiasmou os alunos a base que distribuí, na qual todas as notas e moedas estiveram representadas. Expliquei as regras do jogo e começamos a jogar. Mencionei uma moeda, como “cinco cêntimos”, e os alunos procuraram a correspondente na base e a sobrepuseram. O objetivo foi o preenchimento de todos os espaços, e os alunos reconheceram as moedas e as notas aprendidas, de modo que todos pudessem terminar quase no mesmo instante e serem considerados vencedores. Cada aluno recebeu uma moeda de chocolate como recompensa pelo seu esforço durante a aula.



Figura 35. Notas e Moedas: Euros e Cêntimos. Fonte: A autora

#### 2.2.5.9. Movimento de Rotação e de Translação da Terra

16 de maio, quarta-feira

No Estudo do Meio, iniciamos com a imagem do planeta Terra no centro. À esquerda, encontraram a Lua, e à direita, o Sol. Começamos por identificar cada uma das imagens com maior precisão, ou seja, a Lua e o Sol, e reconheceram qual deles representava o dia e qual representava a noite. Para introduzir esta temática, assistimos ao vídeo “De onde vem o Dia e a Noite”, com aproximadamente 5 minutos de duração. Com a visualização deste vídeo, adquirimos novas aprendizagens. Realizamos, uma segunda visualização e, seguiu-se um momento de diálogo no qual afirmaram informações de maneira concisa e levantaram questões.

Entenderam a abstração do conceito de dia, que ocorre quando a nossa cidade é tomada por raios de luz, e a noite, quando esses raios desaparecem no horizonte,

fazendo ficar escuro. Com este entendimento, chegou o momento de explorar conceitos mais abrangentes e complexos. Os alunos somente pela visualização deste vídeo, assimilaram que, durante o dia, a luz solar estava presente e desta forma, reconhecemos que é dia e contrariamente, quando os raios solares não se fazem presentes, indicam que é noite.

Com recurso às imagens no quadro, mostrei que, ao mesmo tempo, em metade do planeta estava de dia e na outra metade, de noite. Escrevi, no quadro, os conceitos de dia e de noite e os alunos copiaram para os seus cadernos. Para consolidar, apresentei imagens do dia e da noite e solicitei que fizessem a respetiva correspondência, igualmente, no quadro.

Para um aprofundamento da temática, trouxe um globo terrestre e mostrei a localização do nosso país e das nossas ilhas. Sem delonga, prosseguimos com os movimentos de rotação e translação. Para tornar a atividade lúdica e menos abstrata, solicitei a participação a dois alunos voluntários: um aluno ficou com a imagem do Sol, e outro com a Terra. Utilizei o globo terrestre novamente para demonstrar o movimento de rotação que a Terra realiza a cada dia, isto é, a cada 24 horas, e fizeram a representação com os dois alunos, o aluno Terra e o aluno Sol. Como tal, o aluno no centro, representando a Terra, girou em torno de si mesmo, contribuindo à compreensão e aprendizagem do conceito de movimento de rotação.

Em ato contínuo, aprenderam que a Terra realiza um movimento ainda maior, além de girar em torno de si mesma, completa uma volta ao redor do Sol, sem interromper o movimento de rotação, o que representava o ciclo do dia e da noite. Repetidamente, requeri a participação de três alunos, um representando a lua, outro a Terra e outro o Sol e identificaram este novo movimento. Finalmente, distribuí uma ficha de exercícios e observei com o intuito de avaliar se os conceitos mais complexos, como os movimentos de translação e rotação, tinham sido bem compreendidos.



Figura 36. Globo terrestre. Fonte: A autora

## 2.2.6. Reflexão Crítica sobre a Intervenção Pedagógica na Turma do 1º Ano

Não pude deixar de expressar a minha satisfação em trabalhar com crianças na faixa etária dos 6 anos, que é, na verdade, uma idade de transição em que saem do pré-escolar para o 1º ciclo e iniciam, assim, uma nova rotina. É também o ano de escolaridade em que testemunhávamos os seus primeiros passos, seja na escrita, seja na leitura, conforme as crianças deixavam os jogos para as atividades educativas.

A turma conquistou o meu coração, por completo e dediquei tempo de qualidade a cada um dos vinte e cinco alunos, os quais demonstraram um comportamento exemplar. Dentre estes alunos do primeiro ano, houve aqueles que considerei brilhantes, tanto na organização dos seus cadernos e materiais quanto na sua perspicácia. Contudo, no decurso deste estágio, mantive um contacto mais próximo, com sete alunos. Estes alunos foram um pouco mais dispersos e careceram de maior orientação e acompanhamento.

Entre os sete alunos, foquei em dois alunos. Um destes sentou junto à secretária da professora e o outro, na primeira fila, aos quais dediquei a minha maior atenção. O Afonso (nome fictício), não acompanhou a restante turma no que diz respeito às novas aprendizagens, especialmente nas áreas curriculares de português e matemática. Ofereci ao aluno fichas de trabalho que abordavam desde conceitos básicos de matemática, como contagens e sequências numéricas, até exercícios mais complexos, como o algoritmo da adição, utilizando recursos como o ábaco para a compreensão dos conceitos numéricos. Em português, as atividades envolveram desde práticas de pontilhados até exercícios de leitura e escrita.

O paralelo entre as primeiras fichas de trabalho, na primeira semana de intervenção em abril e as últimas em junho, em ambas as áreas curriculares, evidenciou um notável progresso, otimização e crescimento, e enchi-me de orgulho e satisfação. Mencionando o Decreto-Lei n.º 54/2018, destaco a importância da autonomia concedida às escolas na gestão do currículo, proporcionando uma flexibilidade curricular, enquanto uma realidade.

Os demais alunos expuseram dificuldades no âmbito da leitura. Considerei, os casos de leitura, como um aprendizagem pouco consolidado, o que me fez repensar na implementação de um projeto de investigação-ação, contudo, pela má gestão do meu tempo, revelou-se impossível.

No entanto, dedicamos meia hora com exercícios de consolidação à turma, sempre que exequível. Com a finalidade de colmatar as inseguranças à leitura, promovi leituras silenciosas e em voz alta, em adição a, tarefas com o propósito único de aprimorar as suas competências de leitura. Houve ainda, dois alunos com excelentes habilidades de leitura. Momentos antes do intervalo, reservamos um tempo para que os alunos refletissem sobre a palavra apresentada durante a leitura.

O outro aluno, mencionado anteriormente, Francisco (nome fictício), requeria estímulo para a execução das atividades. Ambos o Francisco e o Afonso, mencionados na Educação Inclusiva, foram acompanhados por uma docente da especialidade, que lhes proporcionava apoio psicopedagógico, conforme podemos observar na tabela 2.

Em conformidade com Margarida Loureiro, presidente da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, quanto a essa autonomia na gestão do currículo, confirma que “O propósito é conseguir um currículo inclusivo que, não assumindo os mesmos padrões para todos os alunos, respeita e valoriza as suas necessidades, talentos, aspirações e expectativas exclusivas. A escola está ainda muito centrada no currículo nacional e na avaliação das aprendizagens (avaliação sumativa)” (cit. Ribeiro & Sousa, 2022).

### 2.2.7. Projeto com a Comunidade: Dia Internacional da Criança

Na manhã de 1 de junho, a data em que se comemora o Dia Internacional da Criança, uma homenagem às crianças cuja celebração varia de acordo com o país em que se vive. Em Portugal, este dia é comemorado em 1 de junho. A partir de 1950, por iniciativa das Nações Unidas, o objetivo é abordar os problemas enfrentados pelas crianças.

A 1 de junho, os Estados-membros confirmam que cada criança, independentemente de raça, cor, religião, origem social ou país de origem, tem direitos inquestionáveis. Isso inclui o direito ao afeto, ao amor e à compreensão, a uma alimentação adequada, aos cuidados básicos de saúde, à educação e à proteção contra qualquer forma de exploração, criando um ambiente de harmonia e amor para o crescimento das crianças.

Pela Organização das Nações Unidas (ONU), o Dia Universal da Criança é celebrado em 20 de novembro, data em que foram estabelecidos os Direitos da Criança. No mesmo dia, décadas mais tarde, a Convenção dos Direitos da Criança foi reafirmada.

Na manhã de 1 de junho, às 9 horas, as alunas estagiárias organizaram duas estações, à medida que ambas as turmas do Pré-escolar, Pré I e Pré II, se aproximavam. Ao longo do dia, os alunos da escola iriam pintar, em painéis, cada um dos 10 direitos estabelecidos pela ONU. O local escolhido foi o alpendre no rés-do-chão da escola.

O primeiro direito definido foi o direito à igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade; o segundo, o direito a uma proteção especial para o desenvolvimento físico, mental e social; o terceiro, o direito a um nome e a uma nacionalidade. Também foram destacados o direito à alimentação, moradia e assistência médica adequada para a criança e para a mãe; o direito à educação e aos cuidados especiais para crianças física ou mentalmente deficientes; o direito ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade; o direito à educação gratuita e ao lazer infantil; o direito a ser socorrido em primeiro lugar em casos de catástrofes; o direito a ser protegido contra o abandono e a exploração no trabalho; e o direito a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos.

Usando as tabelas abaixo, descobrimos qual direito cada turma do pré-escolar teve a oportunidade de colorir com guaches, líquidos, numa ampla variedade de cores e com qual direito ficaram encarregues as turmas de 1º Ciclo.

| Manhã        |                |                        |
|--------------|----------------|------------------------|
| 9h-9h45      | Pré I e Pré II | 1º direito, 2º direito |
| 9h45- 10h30  | 1º A e 1º B    | desenho; 7º direito    |
| 11h-11h45    | Pré III e 2º A | 9º direito; 8º direito |
| 11h45- 12h30 | 2ºB e 2º C     | 10º direito            |

Tabela 4. O direito da criança que a pré ou a turma de 1º Ciclo coloriu

| Tarde           |             |                        |
|-----------------|-------------|------------------------|
| 13h30-<br>14h15 | 3º A e 3º B | 3º direito; 4º direito |
| 14h15-15h       | 4º A e 4º B | 6º direito; 5º direito |

Tabela 5. O direito da criança que a pré ou a turma de 1º Ciclo coloriu



Figura 37. 1º - Direito à igualdade sem distinção de raça, religião ou nacionalidade.

Fonte: A autora



Figura 38. 5º- Direito à educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente. Fonte: A autora



### Capítulo III. Intervenção Pedagógica no 3º Ano de Escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico

**28 de outubro a 9 de dezembro de 2019**

#### 3.3.1. Caracterização do Meio Envolverte



13

Figura 39. Sé

A Freguesia da Sé pertence ao concelho do Funchal, com 3,67 km<sup>2</sup> de área e 2.656 habitantes. A sua densidade populacional é de 585,3 hab/km<sup>2</sup>. Em levantamento, à crónica, esta freguesia foi, outrora, conhecida por Santa Maria Maior e como a primeira freguesia do Funchal. O Rei D. Manuel e os seus primeiros povoadores edificaram uma igreja muito maior do que aquela encontrada, considerada ínfima diante da população existente.

Posto isto, o Rei quis reestruturar a vila e, além da vultosa igreja, uma série de outras construções que dariam, anos mais tarde, o estatuto de cidade. Entre elas, uma picota ou pelourinho que constituía um símbolo do poder municipal.

O erguimento desta igreja foi retardado pelos impasses da própria população. No século XVI, em 1508, foi terminada e, quando benzidas as suas paredes, a freguesia

<sup>13</sup> Fonte: [https://www.google.com/search?sca\\_esv=583745314&rlz=1C1OKWM\\_pt-PTPT966PT966&sxsrf=AM9HkKITtLZYR7YUCKRq5aQQCx18XCjD9A:1700389258193&q=freguesia+da+s%C3%A9&tbm=isch&source=lnms&a=X&ved=2ahUKEwiJntvN68-CAXXu0gIHHQ-vBnUQ0pQJegQIDRAB&biw=1366&bih=607&dpr=1#imgrc=CgDÚzP5qVMN1ZM](https://www.google.com/search?sca_esv=583745314&rlz=1C1OKWM_pt-PTPT966PT966&sxsrf=AM9HkKITtLZYR7YUCKRq5aQQCx18XCjD9A:1700389258193&q=freguesia+da+s%C3%A9&tbm=isch&source=lnms&a=X&ved=2ahUKEwiJntvN68-CAXXu0gIHHQ-vBnUQ0pQJegQIDRAB&biw=1366&bih=607&dpr=1#imgrc=CgDÚzP5qVMN1ZM)

apartou-se do estatuto de vila, tornando-se a Sé, sede do bispado dos descobrimentos portugueses, em 1514.

Nos finais da década de 50, a cidade cresceu e, assim, tornou-se quase obrigatório reinstalar a Freguesia de Santa Maria Maior, mas não ficamos por aqui. A população era cada vez maior e, como tal, a inicial freguesia da Sé originou as freguesias rurais de São Roque e São Martinho, com uma reinstalação também da freguesia de São Pedro (CMF, 2023).

### 3.3.2. Caracterização da Instituição

A escola C, foi uma instituição particular, que se situou na Rua das Hortas, 59 e com acesso à rua Bom Jesus, 38. Inseriu-se na freguesia da Sé, considerada a zona mais central e comercial da cidade do Funchal. O edifício é do tipo urbano antigo, construído em 1860 para fins habitacionais. Funcionou o 1º Ciclo. A escola dispôs de quatro salas de aula, sete instalações sanitárias, um refeitório, dois pátios abertos, uma sala de informática, um ateliê de pintura e uma secretaria que abrigou a parte administrativa.

Os alunos desta escola usufruíram de atividades extracurriculares, tais como yoga, robótica, oficina do conto e basquetebol.

### 3.3.3. Caracterização da Sala A

A sala de aula apresentou características peculiares, com delineamento horizontal que a tornou espaçosa e extremamente acolhedora. Ao entrar, à esquerda, notei dois placards principalmente preenchidos com trabalhos feitos pelos alunos, além de um calendário anual e um calendário assinalado com datas para a realização de atividades relacionadas ao flúor. Próximos a estes placards, encontramos duas pequenas mesas de apoio.

Às costas da mesa da professora cooperante, esteve o alfabeto português em dois estilos de letras, tanto imprensa quanto manuscrita. Acima do alfabeto, estiveram um conjunto de cartões com os meses do ano. À esquerda da mesa da professora, existiram três estantes com dossiers. Ao longo da sala, observaram-se três janelas: duas menores e

uma maior com vista para o jardim da escola. Estas janelas forneceram luz natural e ajudaram a ventilar a sala. Neste lado da sala, também houve plasticina disponível.

No centro da sala, em frente às mesas dos alunos, estiveram dispostas 18 mesas e cadeiras. Em frente às mesas, houve um quadro branco. Próximo ao quadro, viu-se não somente uma régua de crescimento, como também um espaço dedicado ao comportamento dos alunos. Foram usados círculos nas cores verde e vermelho para indicar o bom comportamento e o comportamento menos adequado, ao lado da fotografia do aluno.

No lado direito da sala, encontramos um placard com diversos puzzle e duas mesas de apoio. Uma das mesas conteve os cadernos dos alunos, e a outra comportou o material didático de matemática, incluindo o Cuisenaire, o Tangram, o Geoplano e Material Multibásico (MAB). Tivemos ainda um armário disponível. Vale ressaltar que, neste mesmo lado, houve uma área de biblioteca. Nela, existiram duas estantes e quatro mesas de apoio com livros abordando uma variedade de tópicos. Os alunos puderam levar e trocar livros entre si. Nesta área, pude identificar dois pôsteres: um com o título “Sentidos atentos para cuidar da nossa saúde” e outro intitulado “O meu corpo”.



Figura 40. Panorama. Fonte: A autora



Figura 41. Mesas formando a letra u. Fonte: A autora

#### 3.3.4. Caracterização da Turma

O terceiro ano foi composto por quinze alunos, sendo oito do sexo masculino e sete do sexo feminino, com idades entre os 7 e os 9 anos. Esta turma teve aulas na Sala A em horário regular, das 9h às 16h, com interrupção para o almoço.

Em relação ao horário dos alunos, às segundas-feiras pela manhã, eles tiveram aula de Expressão e Educação Musical e Inglês. Durante as tardes de segunda, terça e quarta-feira, às 13h30, participaram de atividades extracurriculares. Às segundas-feiras, tiveram Educação e Expressão Plástica, às terças-feiras, Oficina do Conto, e às quartas-feiras, ioga.

Dentre os quinze alunos, dois estiveram inscritos na Educação Inclusiva, com Necessidades de Saúde Especiais, NSE, com Medidas de Suporte à aprendizagem e Inclusão – Medidas Seletivas, em conformidade com o Decreto-Lei n.º 54/ 2018. Além disso, alguns alunos realizaram trabalhos diferenciados em relação à restante turma. Ambos estes alunos requereram medicação por motivos distintos: um para moderar o comportamento e a linguagem, e outro para melhorar a concentração.

Durante o primeiro período, a turma trabalhou com o método das 28 palavras para aprender a ler, e um destes, demonstrou notáveis avanços na aprendizagem da língua portuguesa. Em relação à matemática, foram observadas algumas dificuldades, e o aluno executou tarefas de nível correspondente ao primeiro ano. O outro aluno, possui um horário flexível atendendo ao que subsiste.

Essa turma foi heterogênea, com a presença de dois alunos novos que se adaptaram bem ao ambiente. Os alunos foram muito autônomos, participativos e demonstraram um grande potencial. Foram crianças afetuosas que encararam a diferença de forma positiva. Além disso, foram versáteis e possuíram interesse pelas artes. Os alunos desenvolveram projetos semanais que envolveram pesquisas sobre os diversos temas.

Neste terceiro ano, os alunos familiarizaram-se com os estilos de letra manuscrita e imprensa. A turma interessou-se pela construção de puzzles e envolveram-se em atividades de escrita, as cópias em particular. É relevante mencionar que os pais dos alunos colaboram com a professora cooperante em vários projetos, incluindo as atividades na horta da escola e no decorrer das aulas.

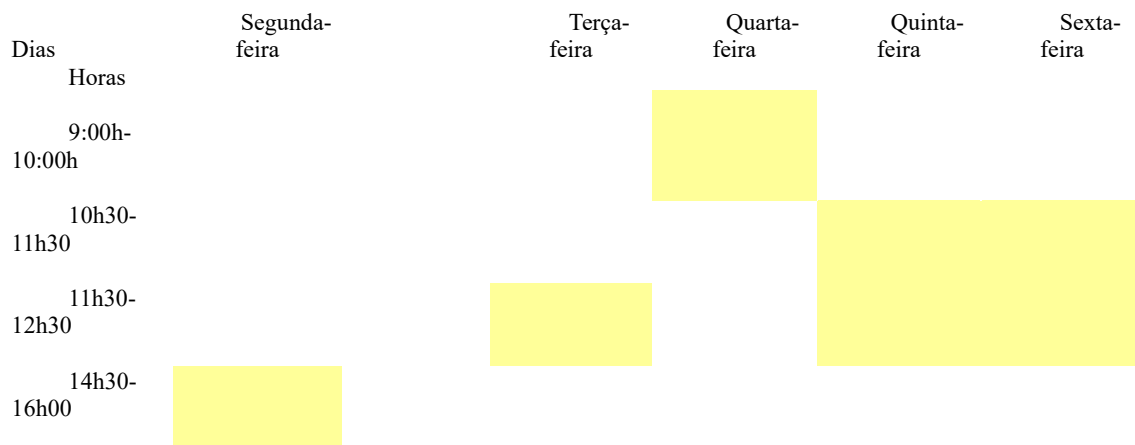


Tabela 6. Horário de apoio psicopedagógico ao 3º ano



Aluno- Matias

|              | Segunda-feira      | Terça-feira      | Quarta-feira | Quinta-feira | Sexta-feira                 |
|--------------|--------------------|------------------|--------------|--------------|-----------------------------|
| 9h00 - 10h00 | Expressão Musical  |                  |              |              | Inglês                      |
| 10h00-10h30  | Intervalo          |                  |              |              |                             |
| 10h30-11h30  | Inglês             |                  |              |              | Informática Apoio ao Estudo |
| 11h30-12h30  |                    |                  |              |              | Informática Apoio ao Estudo |
| 12h30-14h30  | Almoço             |                  |              |              |                             |
| 14h30-16h00  | Expressão Plástica | Oficina do Conto | Ioga         | Robótica     |                             |
| 16h30-17h30  | Clube de música    |                  | Basquete     |              |                             |

Tabela 7. Horário do 3º ano

### 3.3.5. Implementação do Projeto de Investigação-Ação

#### 3.3.5.1. Enquadramento da Problemática

Durante as aulas de conhecimentos prévios, os alunos evidenciaram impasses e certa desordem no que se refere à aprendizagem dos conceitos e à sua aplicação. A disciplina de Matemática, embora seja uma área curricular, é pouco procurada pelos alunos ao longo da sua vida escolar. Ao considerarmos o documento “Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico” (MEC) como fonte de consulta, é possível inferir que o terceiro ano de escolaridade apresenta um nível de resistência, ou talvez até de complexidade, significativamente superior ao do ano anterior.

Como primeiro exercício, quis constatar alguns dos conhecimentos prévios dos alunos. Assim, começamos com o seguinte exercício: "Quais dos números a seguir são pares?" Foram listadas quatro alíneas:

30; 13; 6; 7;

26; 11; 0; 20;

93; 52; 39; 73;

100; 55; 74; 36.

Ressalto que o exercício foi redigido no quadro por uma aluna e resolvido da seguinte forma: voluntariamente, cada aluno escolheu resolver apenas uma alínea. Neste momento, eles tinham de circular os números que julgassem ser pares.

Posteriormente, foi proposto um exercício idêntico, mas desta vez relacionado aos números ímpares. Novamente, foi colocado o título "Números Ímpares" e foram apresentadas as alíneas da seguinte maneira:

23; 28; 17; 9;

24; 23; 15; 11;

76; 84; 49; 37; 92; 15; 49; 57.

No segundo exercício, os alunos deveram circundar os números que considerassem ímpares. Um dos alunos enfrentou certa dificuldade na identificação, o que é perfeitamente natural, tratando-se de um exercício diagnóstico. Ainda assim, solicitei que indicassem o motivo pelo qual os levou a selecionar os números pares e também o motivo que os levou a selecionar os números ímpares. Uma das alunas conseguiu explicar as regras que utilizou durante esta identificação.

Diário de bordo, 29 de outubro, terça-feira

(intervalo)

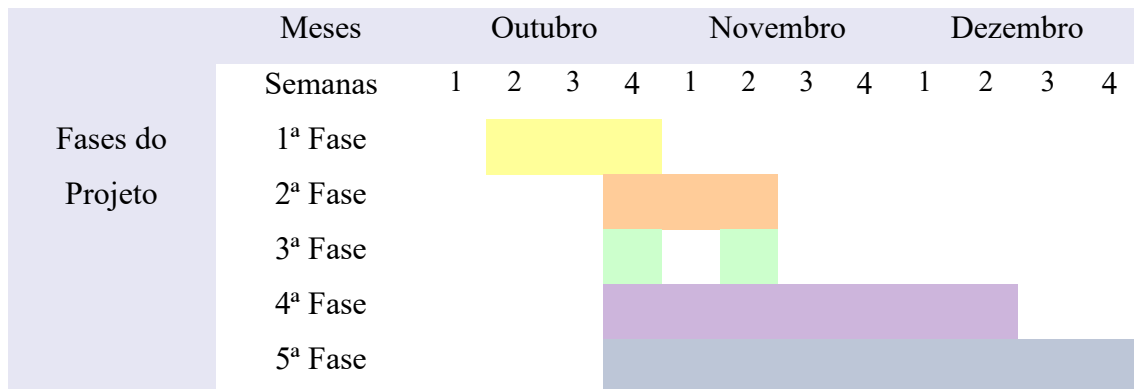
O que estás a fazer com o caderno de matemática, Lucas?

- Estou a treinar a tabuada que aprendemos hoje.

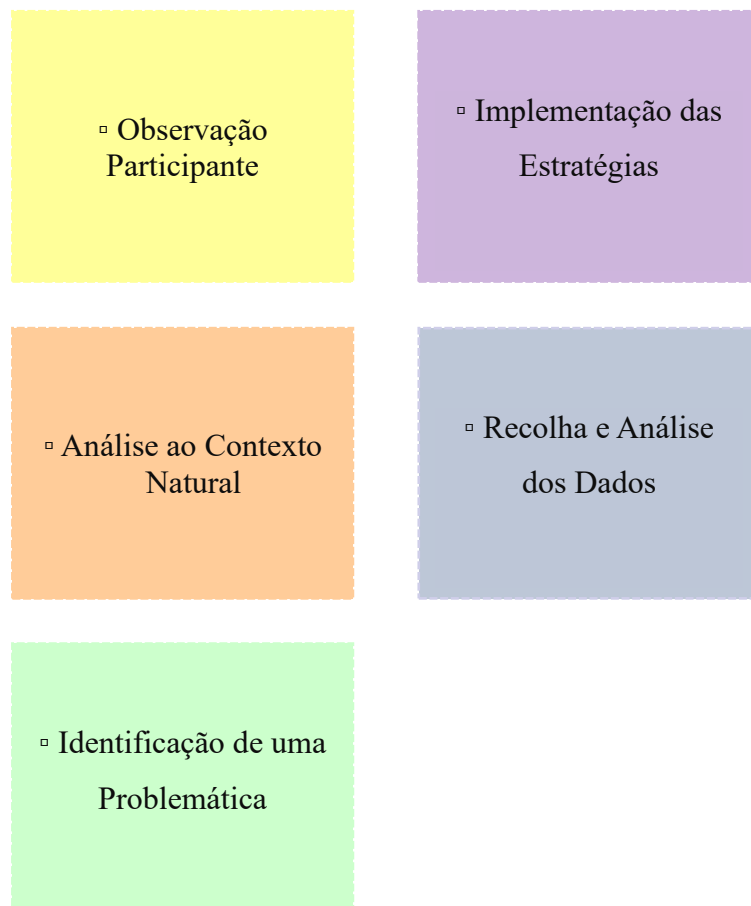
Diário de bordo, 19 de novembro, terça-feira

Como posso motivar os alunos, à aprendizagem da matemática, por meio de atividades lúdicas?

## 3.3.5.2. Fases do Projeto



Legenda das fases do Projeto



### 3.3.6. Empreendimento de Estratégias de Intervenção

#### 3.3.6.1. Princípio à Área: Jogo Tangram

30 de outubro, quarta-feira

A nossa manhã começou com uma lengalenga chamada “Pinta, Pinta” de Maria Dinorah, composta por quatro estrofes com três versos cada. Comecei por ler à turma uma primeira vez, e na seguinte a turma seguiu. Insistiram a outra leitura conjunta. Gostaram tanto que, após a hora de almoço, lemos novamente, e a turma praticamente conheceu a primeira estrofe de cor.

Comecei com a matemática, aproveitando que nesta altura as crianças estiveram mais atentas. O Lucas veio escrever a data grande e pequena e em seguida, escrevi o plano do dia, que incluiu a Área do quadrado, a 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> Conjugação e os Distritos. Iniciamos com uma adivinha, pois, como já tive oportunidade de constatar, os alunos mostraram grande interesse. Enfim, perguntei qual das figuras geométricas possuía 4 lados e ambos os comprimentos iguais. Logo após, coloquei um quadrado em cartolina no quadro.

Distribuí o material Tangram em conjunto com a professora cooperante e informei que este se constituía por sete peças geométricas feitas em madeira, e partindo deste ponto, começamos a analisar o nome de cada uma das figuras geométricas. Pouco depois, formaram, aos pares um quadrado com duas peças, e em seguida, com três peças, e ainda um quadrado com um maior número de peças. Requeri a construção de um retângulo, enquanto fornecia algumas orientações. Os alunos estiveram muito entusiasmados com esta atividade e empenharam-se imenso.



Figura 42. Manuseio às peças do jogo. Fonte: A autora



Figura 51. Construção de um retângulo com estas peças. Fonte: A autora

### 3.3.6.2. Conta a Área das Figuras Geométricas

5 de novembro, terça-feira

Começamos a nossa manhã com a Matemática, precedida pela escrita da data grande e da data pequena. Não descuramos o plano do dia, que abordava os tópicos: a Área do quadrado, 1ª e 2ª Conjugação, e Bandeira e Hino Nacional.

Inicialmente, apresentei três figuras geométricas: um retângulo de 20 cm de base e 10 de altura, um quadrado de 10x10 e um outro quadrado de 5x5 cm. Perguntei aos alunos qual das figuras possuía uma área maior e solicitei uma justificação. Os alunos responderam corretamente. Demonstraram desta forma a compreensão através da observação e da breve definição que dei referente à área, que, neste contexto, representava o espaço interior de um polígono.

Destaco que esta atividade fazia parte do Projeto CEM – Construindo Êxito na Matemática, específico para o conceito de área. Exploramos as seguintes questões: quantos quadrados rosa eram necessários para preencher o quadrado amarelo, calcularam a área do retângulo laranja usando a área do quadrado amarelo como unidade e explicaram o procedimento adotado, prosseguindo, calcularam a área do retângulo laranja usando a área do quadrado rosa como unidade e explicaram o procedimento utilizado. Este momento foi conduzido em conjunto. Posteriormente, apresentei um exercício envolvendo triângulos, e questionei quantos triângulos puderam inserir-se em cada uma das figuras. Com o objetivo de reforçar a compreensão desta subdivisão, procederam à resolução dos exercícios propostos no manual nas páginas 124 a 125, abordando a área. Iniciei a sessão com a leitura dos exercícios, seguida de uma breve explicação de cada um deles.

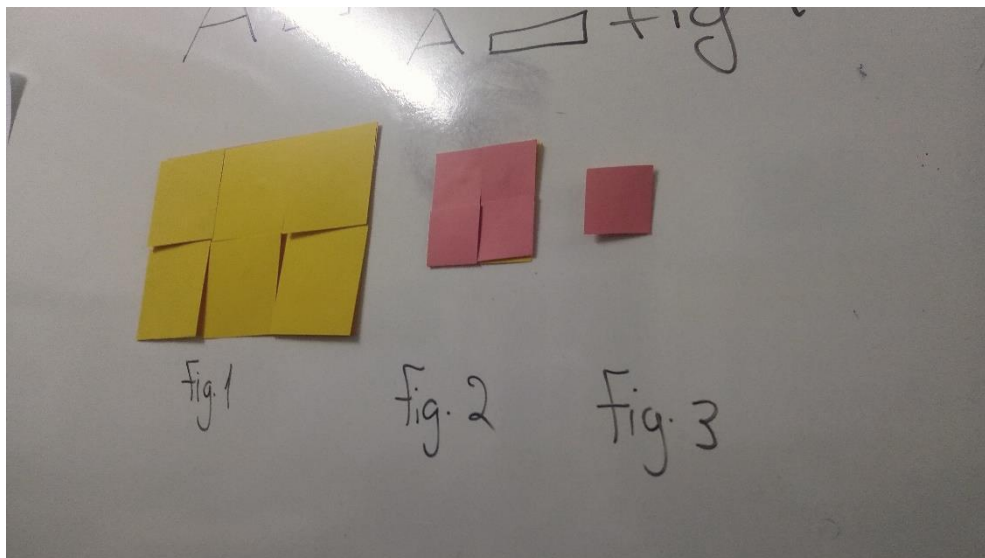


Figura 43. Área das figuras geométricas. Fonte: A autora

### 3.3.6.3. Manuseamento à sua Primeira Calculadora

6 de novembro, quarta-feira

Num primeiro momento, distribuí sete calculadoras de modelo básico e dividi a turma aos pares. Comecei questionando aos alunos se tiveram oportunidade de observar ou manusear uma calculadora, ao que me responderam negativamente.

Iniciamos aprendendo como ligar e desligar a calculadora, expliquei que o botão vermelho com as letras "AC" ligava o aparelho e que não tínhamos um botão "off" específico, concluindo assim que a máquina desligava automaticamente.

Por meio de uma breve discussão, entendemos que a calculadora é um instrumento auxiliar de cálculo, permitindo realizar operações e verificar resultados, como a multiplicação, a divisão, a adição e a subtração.

Num segundo momento, exploramos as teclas de memória da calculadora. Expliquei que tínhamos teclas de memória na calculadora, as quais identificamos. A primeira, "M+",

adicionou o número guardado na memória ao número do visor; a segunda, “M-“ subtraiu o número guardado na memória do número do visor; e o “MR” é o “memory recall”. Para explorar estas teclas, realizamos dois exercícios semelhantes, seguindo os passos: inseriram o número 200 e pressionaram a tecla “M+”, expliquei aos alunos que isto guardou o número na memória. Em seguida, requeri que pressionassem o número 10, seguido da tecla “M-“ e, posteriormente, a tecla “MR”, e perguntei aos alunos o que observaram na tela. A maioria respondeu corretamente: 190, demonstrando que houveram executado o exercício corretamente. Os alunos estiveram entusiasmados, o que me levou a repetir o exercício, com outros números.

Considerando o entusiasmo dos alunos, permiti que explorassem livremente, a calculadora, por alguns instantes, enquanto observaram outros recursos interessantes, como a raiz quadrada, em que nos cingimos a uma brevíssima referência, levando em conta o nível de escolaridade dos alunos no terceiro ano.

#### 3.3.6.4. Montagem e Identificação de Sólidos Geométricos

13 de novembro, quarta-feira

A nossa manhã começou com a leitura, mais uma vez, da nossa lengalenga, da escritora brasileira Maria Dinorah. Começamos a manhã a escrever a data grande e a data pequena, seguido do alfabeto. Logo após, registei o plano do dia no quadro, que incluiu a Exploração dos Sólidos Geométricos e o Sistema Digestivo.

Inicialmente, fomos explorar os sólidos geométricos e começaram construindo e manipulando os mesmos. Organizei a turma aos pares e anunciei que construíam um cubo, um prisma quadrangular, uma pirâmide triangular, um cilindro e um cone. Distribuí as colas líquidas em conjunto com a professora cooperante e, em seguida, entreguei o primeiro sólido, o cubo. Furneci algumas instruções para orientá-los, mas a maioria dos alunos, entusiasmados, já estava aplicando a cola. Furneci algum suporte ao longo da construção, mas em pequena medida, já que os pares demonstraram muita autonomia e competência durante todo o processo.

Ao final da construção do cubo, expliquei que as faces são as superfícies planas do sólido, as arestas são os segmentos de reta resultantes da interseção de duas faces adjacentes, e os vértices são os pontos onde as arestas se encontram. Em seguida, questionei os alunos sobre o número de faces, de arestas e de vértices. Repeti este processo para a construção de cada um dos sólidos, até chegarmos ao último.



Figura 44. Construção dos sólidos. Fonte: A autora

Após o intervalo, começamos a discutir as duas principais famílias dos sólidos, os não poliedros e os poliedros. Dividi os sólidos geométricos que tinham acabado de construir em dois grupos. O cubo, o prisma quadrangular e a pirâmide triangular foram colocados de um lado, e o cilindro e o cone do outro. Expliquei que o primeiro grupo pertencia à família dos poliedros, e o segundo grupo à família dos não poliedros.

Começamos a explorar o grupo dos sólidos não poliedros, com uma breve definição formulada em conjunto. Solicitei aos alunos que observassem o segundo grupo e apontassem uma característica que se destacasse, e imediatamente mencionaram que tinham superfícies curvas e que podiam rolar. Com base nisso, concordamos que os não poliedros eram sólidos geométricos com pelo menos uma superfície curva. Solicitei exemplos aos alunos, e mencionaram corretamente o cilindro. Um aluno voluntário escreveu a definição no quadro, e os outros alunos copiaram para os seus cadernos.

Distribuí uma fotocópia com imagens de sólidos geométricos não poliedros, um cone, um cilindro e uma esfera. Solicitei aos alunos que colocassem um “1” na primeira imagem, um “2” na segunda e um “3” na terceira, para fazer uma legenda. Posteriormente, atendendo ao pedido dos alunos, permiti que eles colorissem as imagens.

Prosseguimos, familiarizando-nos com a segunda família de sólidos, os poliedros. Requeri aos alunos que recordassem quais eram os sólidos poliedros, e os alunos mencionaram o cubo e a pirâmide. Em seguida, solicitei uma breve definição para formarmos um conceito. Juntos, concluímos que os poliedros são sólidos geométricos com todas as superfícies planas. Outro aluno voluntário escreveu a definição no quadro, e os demais alunos copiaram-na. Entreguei aos alunos uma nova fotocópia de imagens de sólidos poliedros, um cubo, um prisma quadrangular, uma pirâmide quadrangular, um prisma triangular, um prisma pentagonal e uma pirâmide hexagonal. Mais uma vez, requeri que colocassem os números 1, 2 e assim por diante abaixo de cada imagem para fazer a legenda. Após a legenda, os alunos coloriram cada uma das imagens.

Em seguida, antes do último exercício de consolidação de conhecimentos realizado aos pares, mostrei aos alunos uma variedade de sólidos geométricos em plástico e fiz perguntas aleatórias. Antes disso, enfatizei, como fiz durante toda a aula, que uma pirâmide tem apenas uma base e um prisma tem duas bases, e que o segundo nome destes sólidos é identificado pelo número de lados da sua base, ou seja, três lados indicam uma pirâmide ou prisma triangular, cinco lados indicam uma pirâmide ou prisma pentagonal, e assim por diante. Alguns alunos hesitaram nas suas respostas, mas eu lembrava-os, a todo o instante, para que retivessem as informações essenciais.



Figura 45. Exploração destes sólidos. Fonte: A autora

### 3.3.6.5. Tabuadas com Napier

19 de novembro, terça-feira

No início, expliquei que iríamos aprender a consultar as barras de Napier, criadas por John Napier. Destaquei que estas barras ajudar-nos-iam durante a memorização das tabuadas e, ao mesmo tempo, coloquei no quadro uma cartolina A3 com as referidas barras para motivar os alunos. Distribuí, também uma cópia destas barras a cada um dos alunos para colarem nos seus cadernos.

Iniciei explicando aos alunos como consultar estas barras. Expliquei que as mesmas estavam divididas em 9 colunas e 9 linhas, e que, ao fazer uma tabuada, deveríamos procurar a coluna e a linha correspondentes para encontrar o resultado num retângulo. Começamos, então, com as tabuadas do seis, do sete, do oito e do nove.

Percebi que os alunos apreciaram muito esta atividade e esta forma de aprender as tabuadas. Em seguida, avançamos para o algoritmo da multiplicação, no qual explorei mais as barras. Expliquei que tínhamos uma barra base numerada de 1 a 9 e uma barra auxiliar do mesmo modo. Cada coluna e cada barra eram divididas em 9 retângulos, cortados por uma linha na diagonal. Destaquei que essas linhas diagonais formavam dois triângulos em cada retângulo: um triângulo superior e um triângulo inferior. Expliquei aos alunos que no triângulo inferior tínhamos o algarismo das unidades e no superior o algarismo das dezenas.

Assim, expliquei que começaríamos a multiplicar um número por outros dois, consultando a tabela. Por exemplo, expliquei como multiplicar 25 por 5, encontrando as colunas correspondentes ao número que queríamos multiplicar e a linha cinco. A resposta seria encontrada nos triângulos inferiores e superiores. Dei dois exemplos e resolvi o processo para ajudar os alunos a entender. Quando não ficou claro de imediato, expliquei novamente com mais calma.

Dei mais um exemplo, 25 multiplicado por 4, a professora cooperante ajudou-me a explicar individualmente aos alunos que estiveram com dificuldades. Pouco a pouco, os alunos começaram a compreender. Em seguida, comecei a dar exercícios, inicialmente

com o número 25, para tornar um pouco menos confuso. Assim, realizamos 25 vezes 7, 19 vezes 4, 19 vezes 5, 19 vezes 6, 19 vezes 7 e 19 vezes 8. Avançamos para 38 vezes 4 e 38 vezes 5. Enquanto os alunos resolveram nos seus cadernos, os voluntários vieram ao quadro resolver as operações.

Dado que os alunos tiveram ritmos de aprendizagem diferentes, propus alguns exercícios um pouco mais complexos para aqueles que houveram compreendido bem os anteriores e precisaram de mais desafios, incluindo 38 vezes 6, 38 vezes 7 e 38 vezes 8. Também propus 57 vezes 4, 57 vezes 5, 57 vezes 6, 57 vezes 7 e 57 vezes 8. Alguns alunos vieram ao quadro e necessitei de explicar de forma mais individual como chegar aos resultados.

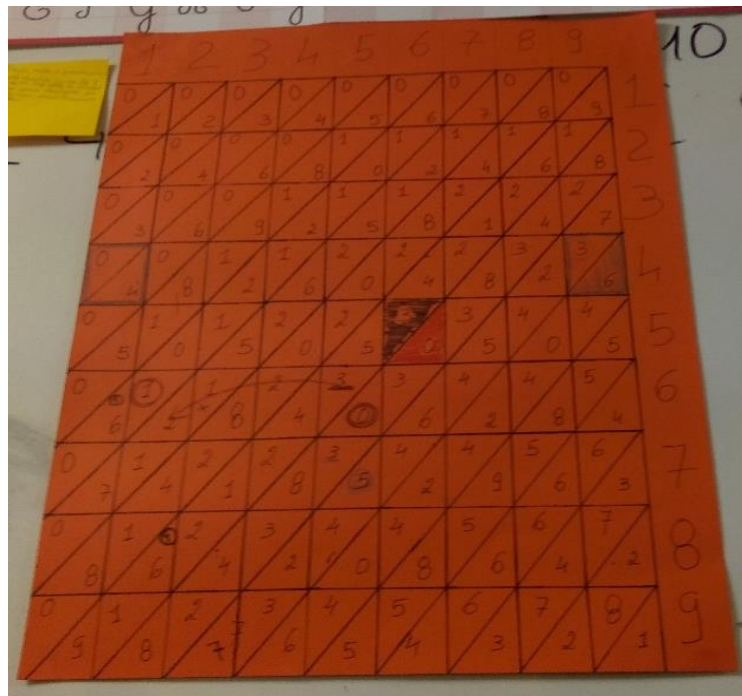


Figura 46. Barras de Napier. Fonte: A autora

### 3.3.6.6. Lateralidade e a resolução da Tabuada

26 de novembro, terça-feira

Iniciamos a nossa manhã com matemática, focando especificamente no Algoritmo da Multiplicação, através de uma proposta do projeto CEM. Após escreverem a data completa e o plano do dia, que consistiu na resolução de problemas com o Algoritmo da Multiplicação e um resumo do livro “O Senhor do seu Nariz”, de Álvaro Magalhães, começamos a ler os problemas.

Comecei perguntando aos alunos sobre a utilidade da multiplicação, para reforçar o conceito de que ela é essencialmente a soma de números repetidos, conforme discutido em aulas anteriores. Em seguida, ditei três problemas do projeto CEM, intitulado Algoritmo da Multiplicação. Os alunos identificaram os dados essenciais dos problemas e esquematizaram o que foi solicitado. Cada aluno desenvolveu o seu próprio raciocínio e, no final, três ou quatro alunos explicaram abordagens diferentes, promovendo o desenvolvimento do seu pensamento.

Fiquei impressionada com o entusiasmo dos alunos, quase todos quiseram partilhar as suas soluções no quadro, e perguntaram sobre os resultados. Reavivamos as barras de Napier, que não apenas ajudam na execução do Algoritmo da Multiplicação, mas também na consulta das tabuadas. Em seguida, a turma dirigiu-se ao pátio para uma atividade.

Uma das minhas professoras de Didática das Expressões II propôs uma atividade de Educação e Expressão Físico-Motora, em que a matemática fosse integrada. Apercebi que o terceiro ano teve alguns impasses em identificar a mão direita e a mão esquerda, então utilizei esta atividade para trabalhar a lateralidade.

Saí um pouco mais cedo da sala para organizar o material. Poucos minutos depois, fui buscar a turma e começamos a atividade. Expliquei que o momento seria dividido em duas fases.

Na primeira fase, introduzi o jogo “Tabuada e Lateralidade” e concedi algumas instruções. Cada aluno realizou duas sequências, ambas começando no mesmo arco, o ponto de partida. A primeira sequência incluiu “Frente”, “Direita”, “Esquerda”,

“Frente”, “Direita”, “Direita”, “Atrás” e “Esquerda”. A segunda sequência enquadrrou “Direita,” Frente”, “Esquerda”, “Direita”, “Direita”, “Atrás”, “Frente” e “Esquerda”.

Na segunda fase, inseri os resultados das tabuadas nos arcos aleatoriamente e questionei os alunos sobre as tabuadas do 3, 4, 5 e 6. O aluno posicionou-se no arco designado como ponto de partida e moveu-se em direção ao resultado. Orientei cada aluno, caso não soubesse o resultado, permitindo que continuassem com a sequência (destaco que os alunos ao esperarem a sua vez estudaram as tabuadas usando as barras de Napier).



Figura 47. Disposição dos arcos. Fonte: A autora



Figura 48. Esquemáticação: Frente, direita, frente, esquerda. Fonte: A autora

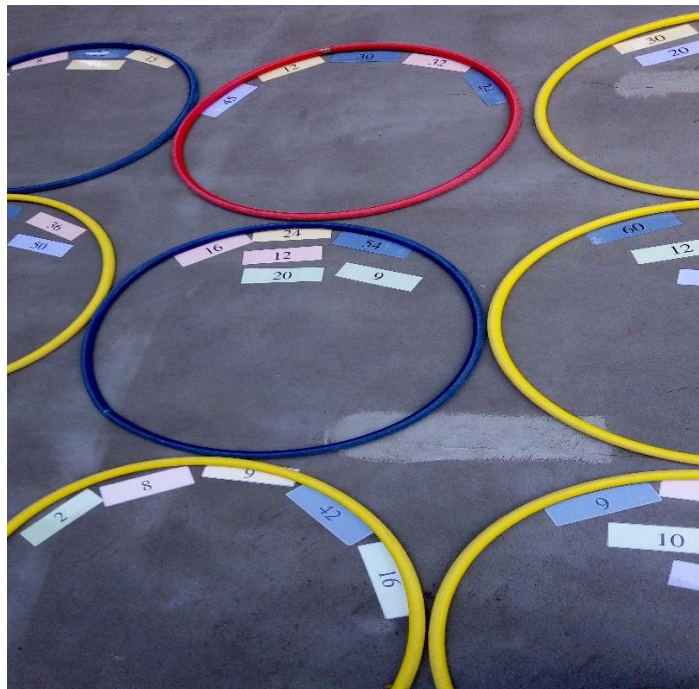


Figura 49. Resultados das tabuadas. Fonte: A autora

### 3.3.6.7. Jogo: De um lado para o outro

10 de dezembro, terça-feira

Cerca das onze horas, iniciei a aula com Matemática. Informei aos alunos que iríamos empreender um jogo intitulado “De um lado para o outro”, ressaltando que este jogo seria realizado aos pares.

Primeiramente, distribuí parte do material necessário para esta atividade. Cada par recebeu um tabuleiro para o jogo e uma calculadora. Além disso, entreguei três folhas a cada par, uma contendo as regras, outra com um exemplo prático e um terceiro tabuleiro para rascunho. Também coloquei no quadro o tabuleiro em A3, feito em cartolina.

Comecei lendo a primeira folha que distribuí, explicando o número de jogadores, os materiais, o objetivo do jogo e as regras. Solicitei aos alunos que lessem em voz alta, cada um apresentando às regras à turma. Após a leitura de cada regra, expliquei em outras palavras as partes que considere mais importantes. Em seguida, com base na minha experiência prévia ao jogar em casa, demonstrei uma possível resolução para ambos os jogadores, tanto o da cor azul quanto o da cor vermelha.

Nos momentos seguintes, cada par começou o jogo. Alguns pares encontraram revés, então sugeri que escolhessem um número do círculo e um número do quadrado, orientando-os com o exemplo da operação que realizei, utilizando a multiplicação em ambos os casos. Isto também foi um dos objetivos do jogo, pois permitiu ao aluno jogar duas vezes seguidas, alcançando assim mais rapidamente o outro lado do tabuleiro.

Estive dando suporte a um par em particular, considerando que um dos membros expôs algumas objeções. No entanto, acreditei que esta aluna compreendeu o objetivo do jogo e também como jogar. É importante que a mesma entenda o que é solicitado e todos os alunos se esforçaram ao máximo. Embora não tenha completado o jogo, a aluna realizou algumas operações que permitiram avançar pelo tabuleiro.

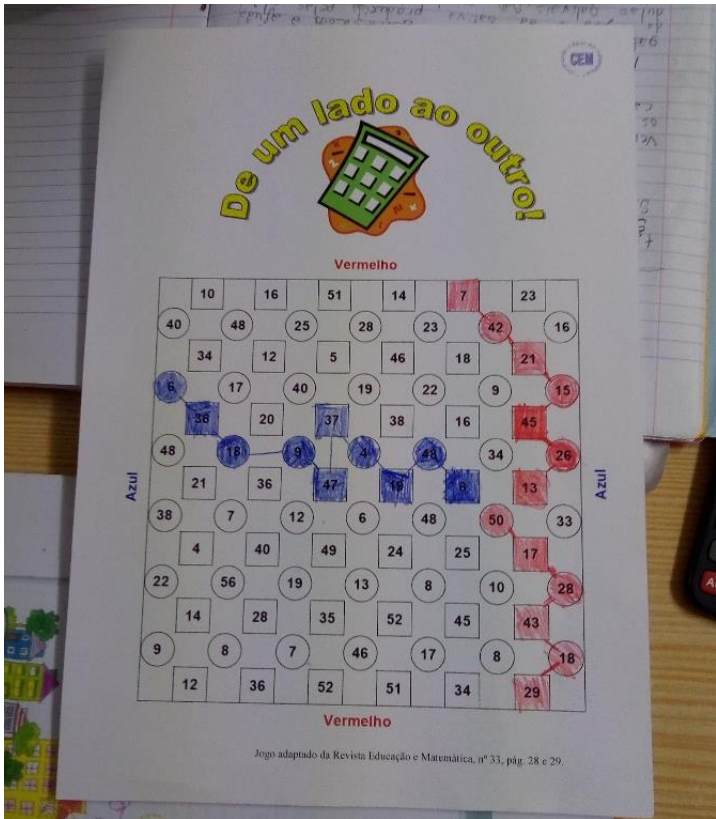


Figura 50. Tabuleiro do jogo. Fonte: A autora

### 3.3.7. Culminar ao Projeto

Antes de mais nada, é importante mencionar que o objetivo foi promover o sucesso dos alunos na área curricular da matemática. O novo programa de Matemática do Ensino Básico informa-nos sobre “a aquisição de informações, conhecimento e experiência em Matemática e o desenvolvimento da capacidade de integrá-las e mobilizá-las em contextos diversos” (Departamento do Ensino Básico [DEB], 2007). Como futuros docentes, compreendemos a importância de oferecer a cada aluno uma experiência matemática rica e diversificada. Para isso, os alunos são envolvidos em atividades de investigação, resolução de problemas, projetos e jogos práticos (DEB, 2001).

O sucesso manifestou-se quando testemunhamos os alunos decifrando situações problemáticas e aplicando as suas habilidades matemáticas em situações do quotidiano. O meu projeto, que incorporou materiais didáticos, proporcionou uma experiência matemática enriquecedora, despertando a curiosidade e promovendo uma interação valiosa com a natureza abstrata da matemática.

Montessori defende o uso de materiais didáticos no ensino da matemática, alinhado com os currículos e programas de matemática de diversos países (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000; DEB, 2001, 2007). Estudos declaram efetivamente o mérito do uso de materiais no processo de aprendizagem, confirmando que os alunos se sentem encantados e que a aprendizagem é fortalecida quando os mesmos se envolvem vigorosamente nas suas tarefas.

O uso de materiais didáticos, neste caso, convencionais cativou e motivou os alunos, forneceu informações, estabeleceu diretrizes de aprendizagem, ofereceu treinamento e exercícios, avaliou habilidades e conhecimentos, proporcionou simulações com o objetivo de experimentação, observação e interação, além de criar ambientes propícios para a sua expressão e criação (Graells, 2000). Concluindo, o uso de materiais didáticos contemporâneos promete enriquecer ainda mais a aprendizagem da matemática (Gellert, 2004). A criança, ao explorar o mundo ao seu redor, confronta fatos e ideias, chegando às suas próprias conclusões.

### 3.3.8. Projeto com a Comunidade: Instrumental (personagens a festejar) Vai nevar, vai nevar

Começamos a aula habitual de música com a professora Jéssica no pátio, onde continuamos os ensaios para a preparação da festa de Natal. Os alunos imitaram ritmos guiados pela professora, e logo após, iniciamos o ensaio ao segundo número para a nossa festa. Gostaria de ressaltar que, conforme solicitado por uma das nossas professoras de Didática das Expressões II e responsável pela Expressão e Educação Musical, Natalina Santos, houve uma cooperação para esta festa. Portanto, foi estabelecido coordenar um dos momentos da festa, o segundo momento, nesta manhã. Assim, após preparar uma coreografia, apresentei à turma.

Inicialmente, reuni os alunos aos pares para uma etapa posterior. Formei duas rodas, uma menor com 6 participantes e uma maior com 9. Indiquei que, com os braços bem abertos, a roda menor girasse para a esquerda e a roda maior para a direita. Em seguida, baixaram os braços para imitarem a queda da neve, movendo os dedos das mãos de cima para baixo três vezes.

Na segunda parte, mudaram o sentido das rodas. A roda que girou para a esquerda passou a girar para a direita e vice-versa. Vale ressaltar que coloquei os alunos mais altos na roda menor e alguns dos mais baixos na roda maior.

Para a terceira parte, libertamos as rodas, ou seja, soltaram as mãos dos colegas e formaram pares. Destaco que, devido ao número ímpar de alunos, um dos pares foi composto por três pessoas. Assim, unidos aos pares, juntaram a mão direita com a do parceiro e giramos sobre nós mesmos nas duas primeiras estrofes da canção. No início da segunda estrofe, trocaram e uniram a mão esquerda com a esquerda e, mais uma vez, giramos sobre nós mesmos.

Na quarta parte, retornaram às rodas e seguraram as mãos. A roda menor girou para a esquerda e a maior para a direita. Quando a parte instrumental começou, libertamos as rodas e voltamos às nossas posições, dirigiram-se como se estivessem no palco. Após a parte instrumental, repetiram as duas últimas partes, fazendo mímica.



14

Figura 51. Ensaio de preparação para a festa de Natal

### 3.3.9. Atividades desintegradas ao Projeto

#### 3.3.9.1. Lengalenga: Pinta, Pinta de Maria Dinorah

30 de outubro, quarta-feira

A nossa manhã começou com uma lengalenga intitulada “Pinta, Pinta” de Maria Dinorah, composta por quatro estrofes com três versos cada uma. Iniciei por ler à turma uma vez, e na vez seguinte solicitei que a turma repetisse. No final, pediram para lermos em conjunto novamente. A atividade foi tão apreciada que, após a hora de almoço, retomamos a leitura e a turma praticamente já soube de cor a primeira estrofe.

11 de novembro, segunda-feira

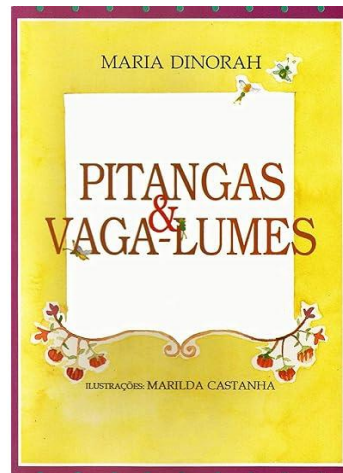
Começou a nossa manhã e retomamos a lengalenga lida nas semanas anteriores. Os alunos já conhecerem de cor a primeira estrofe, então decidi que esta semana, antes de começarmos a aula propriamente dita, aprenderiam todas as estrofes da lengalenga. Esta lengalenga é intitulada "Pinta, Pinta" de Maria Dinorah.

|                          |                           |
|--------------------------|---------------------------|
| Pinto um pinto,          | Pinto o ponto             |
| Pinto um pato            | Da pitanga.               |
| pinto ponte e carrapato. | Uma pitada de manga.      |
|                          | Um relógio.               |
| Pinto um pedaço de lua   | Um cata-vento.            |
| Um pão-de-ló massa crua  | Só não pinto              |
| Uma cabeça-de-vento.     | o que não tento. (pp. 25) |

20 de novembro, quarta-feira

A manhã começou de forma excelente quando, antes de escrevermos o plano do dia, que consistiu em Sistema Circulatório e Continuação da Ficha de Interpretação do Conto, fiquei maravilhada ao ver que, após duas semanas de prática, os alunos foram capazes,

um de cada vez, de recitar a lengalenga que houberam memorizado. Senti muito orgulho dos meus alunos.



15

### 3.3.9.2. Poema: História de uma Estrela, de Vergílio Alberto Vieira

4 de novembro, segunda-feira

Num primeiro momento, solicitei que descobrissem o título do poema, atividade que os alunos adoraram. Informei que o título consistia em 4 palavras e que iria colocar as palavras desordenadas, ao mesmo tempo em que dispus cada letra num quadrado de cartolina amarela. No entanto, em duas das palavras, deixei escapar uma pista ao acidentalmente deixar uma letra em maiúscula, indicando assim a primeira letra destas duas palavras. Portanto, o título era "História de uma Estrela" de Vergílio Alberto Vieira, na obra "A cor das vogais", uma obra literária recomendada pelo Plano Nacional de Leitura para o 3º ano de escolaridade e quando descoberto, distribuí o poema ampliado e requeri aos alunos que me indicassem qual a forma textual em que o texto se apresentava, conforme sugerido pela professora cooperante. Posteriormente, solicitei que escrevessem o autor da obra no final do poema.

Depois disso, partilhei que a estrutura do poema nos possibilita uma visão de estrofes e versos, com cada estrofe podendo variar no seu número de versos. Aproveitei o que houve explicado anteriormente, e começamos juntos, a analisar a constituição do poema. Observamos que tínhamos um poema com duas estrofes, ambas formadas por quatro versos.

---

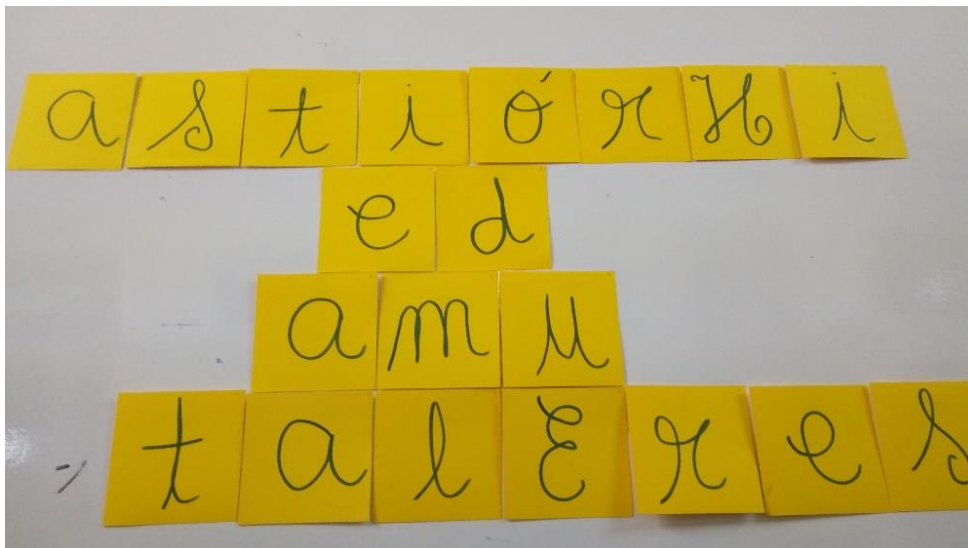
<sup>15</sup> Dinorah, M. (1992). Pintangas e Vaga-lumes. Belo Horizonte. Editora: Lê.

Posteriormente, solicitei uma leitura silenciosa, seguindo-se de uma leitura coletiva. Quando terminei, li mais uma vez, e expliquei de dois em dois versos o que se sucedia, com o objetivo de preparar os alunos para responder a duas perguntas de interpretação. Na primeira pergunta identificaram se o menino gostava de alguma estrela em especial, justificando a resposta com os versos do poema. A segunda solicitou que assinalassem com um “X” a afirmação que considerassem verdadeira na sua opinião.

Fizeram a cópia do poema nos cadernos pautados, uma atividade que é não só importante, mas que os alunos gostaram imenso de fazer. Informei, de como fazer a margem e elucidei algumas instruções, como deixar uma linha entre o fim de cada estrofe, e lembrei ainda, a escrita do título do poema, antes do início da cópia.

Requeri que pintassem a primeira estrofe com a cor azul-claro, o primeiro verso da segunda estrofe de amarelo, o segundo verso da segunda estrofe de amarelo, o terceiro verso da segunda estrofe de laranja e, por fim, o último verso da segunda estrofe de rosa, utilizando cores claras para não cobrir as palavras escritas.

Realizamos também um último exercício intitulado "Circunda o número de sílabas" com diversas palavras que surgiram no nosso poema.



16

Figura 52. Poema de Vergílio Alberto Vieira. Fonte: A autora

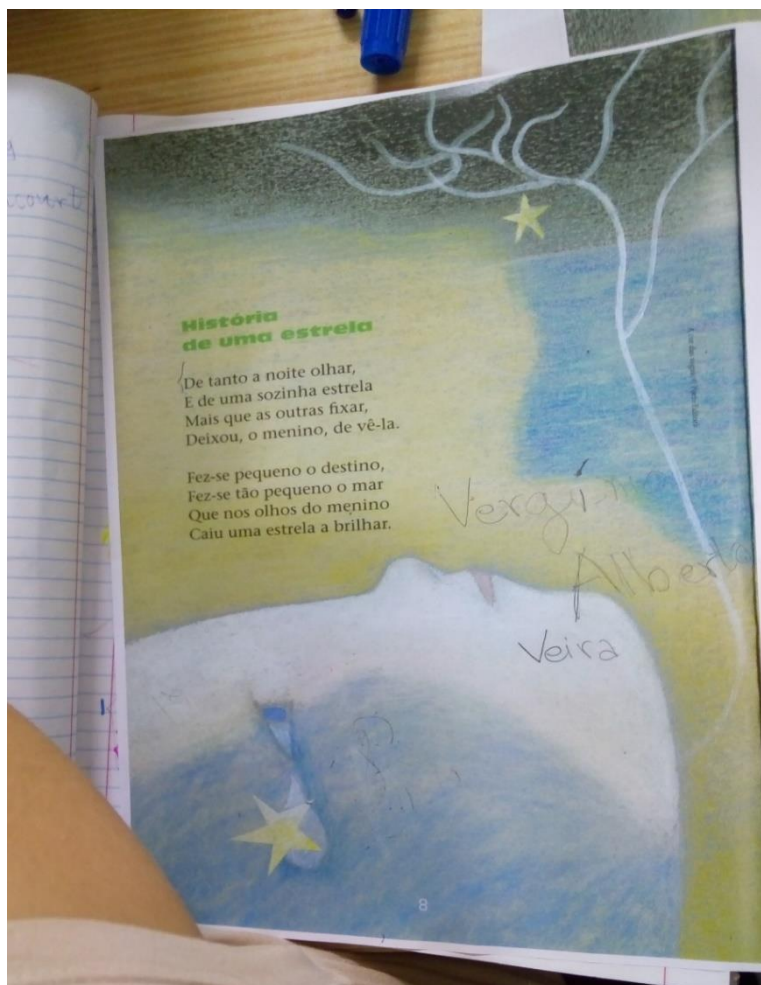


Figura 53. Título do poema: História de uma Estrela. Fonte: A autora

### 3.3.9.3. Olhar atento às Ilustrações: O senhor do seu nariz

11 de novembro, segunda-feira

Continuei com a ordem que tínhamos estabelecido para escrever a data em formato longo e curto. Seguindo o plano habitual do dia, que consistiu na Observação das Ilustrações de um conto, para prontamente, escrevermos um reconto conjunto deste conto, com base nestas ilustrações.

Iniciei a aula de Português motivando os alunos, afirmando que iríamos ler um conto no dia seguinte, mas que naquela manhã estaríamos concentrados apenas nas

ilustrações do conto. Conforme fui colocando as nove ilustrações no quadro, pedi aos alunos que refletissem sobre o conceito de ilustrações e o que era uma ilustração.

Após este momento, solicitei a um aluno que partilhasse o que havia pensado. Dei a conhecer aos alunos que as ilustrações são imagens utilizadas para acompanhar, explicar, interpretar, acrescentar informações, sintetizar ou até mesmo decorar um texto.

Já tiveram reservado alguns instantes para a observações das ilustrações como um todo e agora passamos a analisá-las uma a uma. Solicitei voluntários, e apenas um aluno mencionou uma ilustração, e descreveu o que observava.

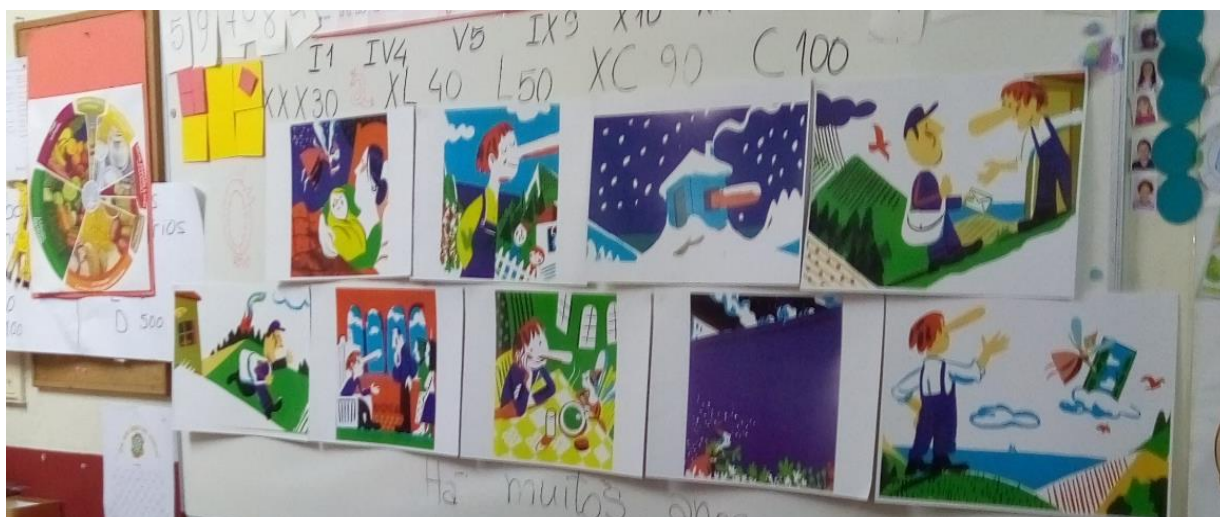


Figura 54. Ilustrações em A3

Ressalto que, para ajudar e orientar os alunos durante esta exploração, após ouvir as suas observações, questionei individualmente, permitindo que os alunos me dessem mais informações. Dedicamos cerca de uma hora à exploração destas imagens e, na minha opinião, as ilustrações foram bem exploradas.

Na primeira imagem, perguntei sobre as suas personagens, o momento em que a ação se passou, se era de dia ou de noite, como identificaram a personagem se como sendo uma fada, a sua vestimenta e o que a fada pôde estar dizendo, se conversara com a mãe ou com o filho.

Na segunda imagem, afirmei quase de imediato que o menino tinha crescido e a partir disso, outro aluno começou a descrever a imagem. Perguntei sobre o nariz do menino, se coube em todos os lugares, se houve vantagens em ter um nariz tão grande, o que o menino esteve fazendo, se estava cheirando algo e a que distância, qual a idade do menino, o local onde ele esteve e se houve desvantagens em ter um nariz tão grande, se as pessoas o olharam de forma estranha ou se riram dele, ou ainda, fugiram.

Na terceira imagem, perguntei ao aluno o que pôde observar nela, se o nariz do rapaz cabia na casa, a estação do ano e o motivo, a localização da casa e a sua descrição.

Na quarta imagem, questionei sobre quem vinha visitar o menino, como sabíamos que era um carteiro, o que o carteiro estava a levar ao menino, o que o menino dizia ao carteiro, se ele cheirava algo, considerando que na próxima imagem havia um incêndio na floresta.

Na quinta imagem, continuei com a linha de raciocínio anterior, sobre o incêndio, e perguntei ao aluno o que o carteiro ia fazer, se ele soube de algo ou se o menino lhe disse algo.

Na sexta imagem, perguntei se estavam conversando sobre o incêndio, o que podia tê-lo causado, quem eram aquelas personagens, onde a cena estava a decorrer e o local onde parecia ser. Foi curioso que uma aluna mencionou que a ação decorria em Roma.

Na sétima imagem, questionei quem estava acompanhando o menino, onde as personagens estavam, sobre o que estariam conversando e como o menino se sentia com o seu grande nariz.

Na oitava imagem, perguntei o que a personagem estava fazendo, se estava à procura de algo, aparentemente colhendo algo, e perguntei se a ação se desenrolava de dia ou de noite. Destaquei um detalhe que ninguém houve notado, as asas da fada não estavam visíveis.

Por fim, na última imagem, comentei que parecia que a fada e o menino estavam a despedir-se e perguntei sobre o que estavam conversando, era esta uma despedida definitiva, uma questão em aberto.

3.3.9.4. Leitura do Conto de Álvaro Magalhães  
12 de novembro, terça-feira

17

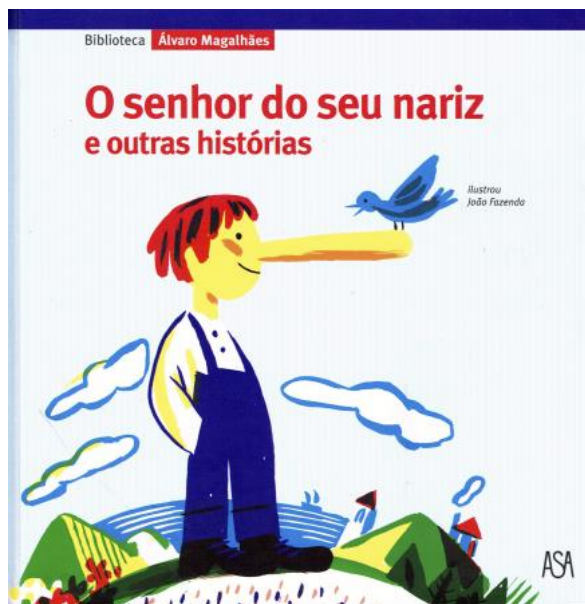


Figura 55. Capa do conto

Começamos novamente por volta das nove da manhã com a lengalenga que ainda estivemos a aprender. Aprofundamos um pouco mais a segunda estrofe. Comuniquei o plano do dia verbalmente e iniciamos a aula. O plano para o dia foi a leitura do Conto “O senhor do seu nariz”, de Álvaro Magalhães.

Comecei afirmando que iríamos ler um conto, mas antes analisaríamos os elementos textuais da obra. Perguntei aos alunos se tiveram alguma ideia acerca dos mesmos e, em seguida, expliquei que são elementos que vão além do texto, ou seja, informações que acompanham uma obra e contribuem para a sua compreensão ou aquisição.

Começamos a observar a capa por alguns instantes. Expliquei brevemente o conceito de capa como o revestimento inicial de um livro feito de papel ou cartão, com o título, o nome do autor, do editor, da coleção e, por vezes, uma ilustração representativa do

---

<sup>17</sup> Magalhães, A.. (2010). O senhor do seu nariz. Edições ASA.

conteúdo. Perguntei aos alunos o que observaram na capa e, através de diálogo, constatamos que tínhamos o título, o autor, o ilustrador e a editora.

Por outro lado, a contracapa é o revestimento final do livro, também feito de papel ou cartão, onde aparecem informações sobre o autor, um trecho da obra ou um resumo crítico do livro, tornando a leitura mais atraente. Neste caso, tínhamos uma biografia. Perguntei o que entenderam por biografia e comecei a ler as informações sobre o autor, destacando que se tratava da história de alguém, seja de uma personagem ou do autor.

A lombada também é importante, segurando a capa e a contracapa. A nossa lombada apresentava o nome do autor, o título da obra, a editora e o número do livro. Coloquei novamente as ilustrações em tamanho A3, coloridas, e acompanharam a leitura do conto.

Inicialmente, os alunos escreveram nos seus cadernos o título da obra, o autor e o ilustrador. Antes de iniciar a leitura, discutimos o título que continha a expressão “senhor do seu nariz”. Perguntei o que entenderam por “senhor do seu nariz” e, após ouvir algumas ideias, expliquei que podia significar alguém muito independente, orgulhoso ou alguém que não aceita argumentos.

Enfim, começamos a ler o conto. Li a primeira página e, a partir dela, os alunos dirigiram-se ao quadro para ler parte de uma página, até o momento do intervalo. Após o intervalo, continuamos com a leitura. Li mais uma página, a professora cooperante também, e os demais alunos tiveram a oportunidade de ler um excerto.

Como os alunos precisaram de praticar mais a leitura, distribuí cópias da primeira parte da história para que lessem aos pares. Posteriormente, dedicaram-se a desenhar as ilustrações.



Figura 56. Ilustração do conto. Fonte: A autora

#### 3.3.9.5. Reconto com base nas Ilustrações do conto

18 de novembro, segunda-feira

Iniciei a minha aula de português por volta das 11:30h. Começamos escrevendo o nosso plano do dia: Elaboraram ideias para um Reconto, e Realizaram uma Ficha de Interpretação sobre a Obra. Inicialmente, fizemos uma revisão à capa da obra, focando especialmente no título, no autor, na editora e no ilustrador. Em seguida, fiz algumas perguntas a respeito da síntese da obra, isso lembrou-os do enredo e preparou-os para a próxima etapa, que seria o reconto escrito da obra.

No quadro, apresentei as ilustrações do conto “O senhor do seu nariz”, de Álvaro Magalhães, e solicitei aos alunos que participassem de um reconto coletivo.

O exercício desenrolou-se de maneira satisfatória, especialmente considerando que tivemos explorado minuciosamente as ilustrações numa semana anterior. Iniciamos o processo reunindo ideias para a criação do nosso próprio conto.

Requeri aos alunos que pensassem em ideias distintas em relação ao enredo do conto original. Trabalhamos juntos e conseguimos reunir cinco ideias para o desenvolvimento do nosso conto. Para tal, distribuí as ilustrações a cada par.



Figura 57. Ilustrações distribuídas. Fonte: Conto- O senhor do nariz

26 de novembro, terça-feira

Após o almoço, dedicamos o tempo à aula de português. Iniciamos o reconto escrito coletivo da obra “O senhor do seu nariz”, o qual concluíram na aula seguinte. Este reconto

era elaborado com base nas ilustrações em tamanho A3, e também por meio das questões que propus, orientando-os na direção desejada.

27 de novembro, quarta-feira

Começamos a nossa manhã concluindo, de forma breve, o reconto escrito da obra “O senhor do seu nariz”, de Álvaro Magalhães.

4 de dezembro, quarta-feira

Após o almoço, junto com cinco alunos, iniciamos a construção do nosso livro. Começamos cortando as frases do nosso conto com uma tesoura de formas, o que os alunos adoraram fazer. Em seguida, colamos as frases, uma em cada cartolina A4, colorida. No quadro, coloquei as ilustrações da obra em A3, como forma de inspirá-los a criar as suas próprias ilustrações, baseadas nas ilustrações da obra que foi lida.

10 de dezembro, terça-feira

Pouco depois, prosseguimos com os aguardados livros contendo o reconto coletivo da obra “O senhor do seu nariz”, de Álvaro Magalhães. É importante ressaltar que digitei o reconto no computador, para que depois os alunos pudessem colar cada uma das frases nas folhas de cartolina A4. Em cada folha, tínhamos a frase escrita em conjunto. Após a colagem, os alunos ficaram encarregues de criar as ilustrações relacionadas com a parte da obra mencionada. Levando em consideração que estávamos produzindo três livros, três alunos foram designados a criar uma ilustração para a capa, enquanto outros três responsabilizaram-se pela contracapa.

No total, produzimos três livros, um dos quais ficou para mim e os outros dois destinados à sala A. Este processo proporcionou a todos os alunos a oportunidade de se envolverem no trabalho durante esta atividade.



Figura 58. Ilustração de um reconto. Fonte: A autora

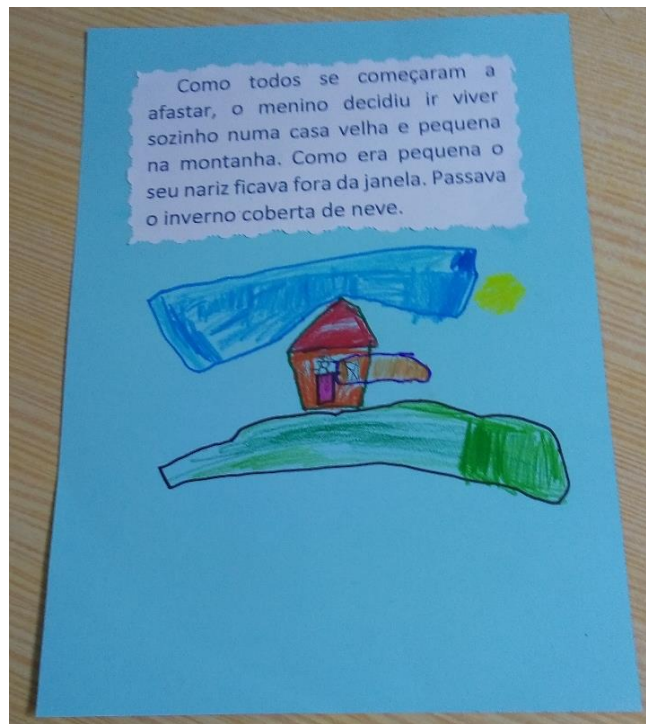


Figura 59. Ilustração de outro reconto. Fonte: A autora



Figura 60. Capa de um conto. Fonte: A autora

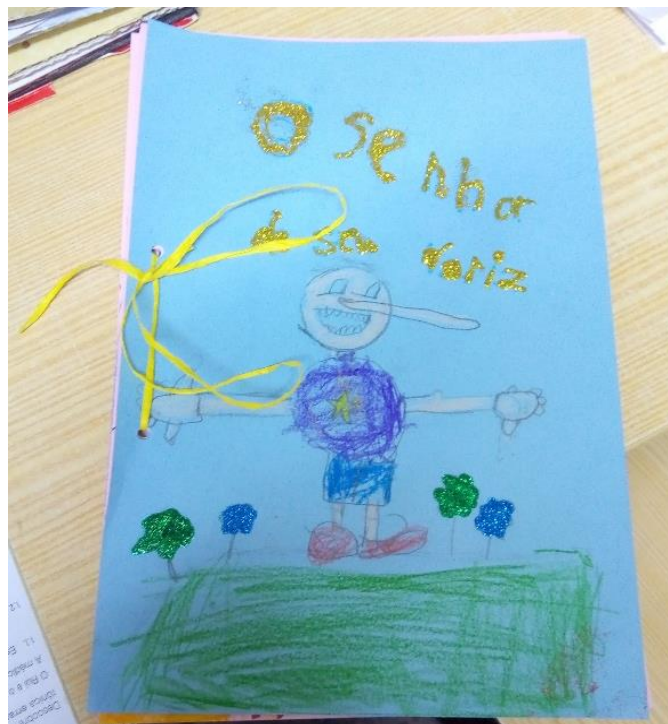


Figura 61. Outra capa para o mesmo conto. Fonte: A autora

### 3.3.10. Reflexão Crítica sobre a Intervenção Pedagógica na Turma do 3º Ano

É importante compreender que, nesta faixa etária, contrariamente à anterior e em conformidade com o pensamento Piagetiano, o pensamento preexiste à linguagem, resultando numa transição na qual ambos, pensamento e linguagem, são indissociáveis e resultam em ação. Ao observar a mudança na ação, é possível notar uma modificação na inteligência (Piaget, 2011).

Crianças com um grande senso empático e um bom nível comportamental com facilidade em adquirir aprendizagens a qualquer momento. Senti uma realização nas duas semanas de estágio de observação participante em que forneci apoio individualizado a um dos alunos. Apercebi que este aluno prosperou na área de português e matemática em comparação com o início do período, mesmo quando recebia apoio psicopedagógico. Este aluno mencionado na Educação Inclusiva, teve apoio psicopedagógico, por uma docente de Educação Especial, conforme podemos observar na Tabela 6.

Assim como em qualquer turma, houve alunos com algumas resistências que foram encorajados e acompanhados, por mim, com muito carinho. A lecionação da matemática foi o que mais me afligiu, considerando o ano a ser lecionado. No entanto, entre os vários fundamentos neste intermédio, admirei que os alunos encaminharam o seu próprio conhecimento, em particular nas tarefas que exigiram o uso do pensamento lógico, como a resolução de problemas, em que cada aluno criou o seu próprio método de resolução e partilhou as suas conclusões.

A lecionação do português fluiu de modo mais natural, com uma ótima preparação, concedendo aos alunos os alicerces às regras gramaticais, como exemplo. O estudo do meio, a contrastar, gerou uma ansiedade e consequente inação, logo depois da introdução ao tema, recorrendo a pequenas tarefas como uma sopa de letras, diálogos breves ou até, a ideia principal, escrita com as letras dispostas de forma aleatória. Senti necessidade de mais tempo para uma maior qualidade das minhas aulas, que apontam certo estudo sobre as funções vitais, como exemplo (digestivas, circulatórias, etc.).

Considerarei uma mais valia começar as nossas aulas com pequenos enigmas, lengalengas, com a divisão oral de números em unidades, dezenas, centenas e milhares, ou mesmo com curiosidades.



## Considerações Finais

Presentemente, é facto que a realidade não se vive por intermédio de uma racionalidade pura. Como tal, insiro, neste momento, a prática incessante da inteligência emocional junto dos nossos alunos. É de conhecimento comum a heterogeneidade na nossa sociedade, e esta veracidade adapta-se ao campo educacional, sobretudo na reavaliação das propostas educativas pelo sistema educativo ao longo dos últimos duzentos anos.

A arte cooperou nesta busca por modelos de educação. Para os aristocratas, era um símbolo de um indivíduo mais capaz; para os alunos, representava uma desenvoltura na sua sensibilidade, afetividade, emotividade, solidariedade e sociabilidade. Correlaciona-se com formas de expressão artística, entendendo técnicas e materiais, dominando um instrumento musical, cantando, pintando, escrevendo cartas e poemas (Carneiro, 2004, V. IV).

A proposta educativa a que me propus, e empreenderei no futuro recaiu em parte na busca pela desenvoltura da competência que é inteligência emocional, pertinente pela minha revisão literária contemporânea, e segundo o que pude observar e absorvi, decorrente das minhas práticas pedagógicas, I, II e III. Uma conquista educativa, é também a escolha do nosso procedimento perante as dificuldades.

Neste entretempo, "uma criança que se deixa levar pela frustração experimenta grandes dificuldades em desenvolver uma estratégia de ação" (Carneiro, 2004, V. II). Esta ideia sustenta a raiz, às minhas condutas, a adoção de uma postura calma, com recurso a um enaltecimento às conquistas diárias, subsequência de um encorajamento, desconstruindo este quebra-cabeças, promovendo uma ação persistente. Alunos com capacidade para automotivação, sem que o fracasso ou a frustração os impeçam de prosseguir. Este procedimento vai além e atua, no controlo dos próprios impulsos e no aperfeiçoamento da gestão da ansiedade, gerando um pensamento mais coerente e de maior qualidade.

Um contexto educativo no qual, se enaltece o esforço e que é bem assimilado pela criança, concebe um sentimento de possibilidade na obtenção do sucesso (Carneiro, 2004, V. II).

**“My teacher gave me the best gift of all... Believing in me!”**

**Unknown**



## Referências

- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos numa escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Albuquerque, Robson R. (2006). *A arte do origami: dobrando e desdobrando talentos*. Brasil.
- Alegria, J., Pignot, E. & Morais, J. (1982). *Phonetic analysis of speech of memory codes in beginning readers*. *Memory and cognition*, 10, 451- 456.
- Alencar, E. M., & Fleith, D.S. (2003). *Criatividade: múltiplas perspectivas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Amaral, M. & Lourenço, M. (2013). *O origami como meio de aprendizagem*. Relatório de estágio. IADE: Creative University.
- Bahia, S. (2008). *Promoção de ethos criativos*. In M. Morais, & S. Bahia, *Criatividade: conceito, necessidade e intervenção*. (231-252) Braga: Psiquilíbrios.
- Bajour, C. & Carranza, M. (2003). "El libro álbum en Argentina." *Imaginaria* 107 [http:// www. imaginaria. com. ar](http://www.imaginaria.com.ar) 2008
- Barros, J. (1992). *Professores e alunos pigmalhões*. Coimbra: Almedina.
- Bento, A. (2015). *15 tópicos (e dicas) fundamentais sobre investigação*. Porto: Coleção Ideias em Prática.
- Bentolila, Alain, Chevalier, Brigitte, Falcoz-vigne, Danièle, (1991). *La lecture. Apprentissage, évaluation, perfectionnement*. Paris, Nathan.
- Blevins, W. (1997). *Phonemic awareness. Activities for early reading success*. New York: scholastic professional books.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borges, A. T. (2002). *Novos rumos para o laboratório escolar de ciências*. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v.19, n.13, p.291-313.
- Borges, R. (2008). *A criança e o desenho*. *Revista da associação de professores de expressão e comunicação visual*. Porto: APECV. nº 49, 12-14.
- Bradley, L. & Bryant, P. (1991). *Phonological awareness: Implications for prereading and early reading instruction*. In S. Brady & D. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy*. New Jersey: Lawrance Erlbaum.
- Bradley, L. & Bryant, P. (1987). *Problemas de leitura na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Cardoso, A. (2015). *Educação para o empreendedorismo: promoção da criatividade na educação pré-escolar*. Dissertação de Mestrado [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/16522>

Carneiro, R. (2004). *educar hoje. Enciclopédia dos pais. Ajudar a aprender*. (Vol. II). Editora Lexicultura.

Carneiro, R. (2004). *educar hoje. Enciclopédia dos pais. Construir saberes*. (Vol. IV). Editora Lexicultura.

Carvalho, A. M. P. et al. (2005). *Ciências no ensino fundamental: o conhecimento físico*. São Paulo: Scipione.

Cerrillo, P. (2006). *Literatura infantil e mediação leitora*. In Azevedo, F. (coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil- Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.

Chall, J.S. (1967). *Learning to read: The great debate*. New York: McGraw- Hill.

Chall, J.S. (2000). *The academic achievement challenge: What really works in the classroom?* New York: Guilford Press.

CMF. (2023). *Município do Funchal*. Junta de Freguesia da Sé. Breve enquadramento histórico. Funchal, CMF. <https://www.funchal.pt/municipio/juntas-de-freguesia/se/>

Cochran-Smith, M., Lytle, S. L. (2002). *Dentro-fuera: Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.

Cohen, A., & Fradique, J. (2018). *Guia de autonomia e flexibilidade curricular* (1ª ed.) Lisboa: Raiz Editora.

Cohen, L.; Manion, L. (1990). *Research methods in education*. London: Routledge.

Colomer, T. (2005). “*El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil*.” *Revista de Educación* 1: 203-216 [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005\\_16.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_16.pdf) 2008

Craveiro, A., Figueiredo, A., & Dias, M.T. (2003). *Palavra a palavra: língua portuguesa, 1º ano ensino básico: guia do professor, livro de apoio ao método das 28 palavras* (1ª ed.) Porto: Porto Editora.

Cropley, A. J. (1997). *Foresting creativity in the classroom: General principles*. *The creativity research handbook*, 1 (84.114).

Cropley, A. (2009). *Creativity in education and learning- a guide for teachers and educators*. New York: Routledge Falmer.

Dantas, H. (1992.a). *A infância da razão*. São Paulo: Manole. Dantas, H. (1992.b). *A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon*. In: LA TAILLE et al. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus.

Deno, S.L. (2008). *Problem-solving assessment*. In R. Brown- Chidsey (Ed.), *Assessment for intervention: A problem- solving approach* (pp. 10-40). New York: Guilford.

Departamento do Ensino Básico (DEB). (2001). *Currículo nacional do ensino básico: competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Departamento do Ensino Básico (DEB). (2007). *Programa de matemática do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Deslauriers, J.-P.; Kérisit, M. (1997). “*Le devis de recherche qualitative*”, in J. Poupart; J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx; A. Laperrière; R. Mayer; A.P. Pires (dir.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo e proceso educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Dias, A. & Moura, K. (2007). *Criatividade na rede: a potencialização de ideias criativas em ambientes hipertextuais de aprendizagem*. *Ciências & Cognição*, Vol. 12, 62- 71. <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/645/427>

Diez, J. J. (1982). *Família- Escola, uma relação vital*. Porto: Porto Editora.

Eco, U. (2005). *A obra aberta*. São Paulo, Perspectiva.

Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.

Equipa da Luso-Livros. (sem data). *Lengalengas e rimas do arco da velha*. [//www.lusolivros.net/wpcontent/uploads/2013/05/Lengalengas-e-Rimas-do-Arco-daVelha.pdf](http://www.lusolivros.net/wpcontent/uploads/2013/05/Lengalengas-e-Rimas-do-Arco-daVelha.pdf)

Esteves, M. (2006). *Análise de conteúdo*. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Org.), *Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. (pp. 105 – 26). Porto: Porto Editora.

Esteves, S. (2008). *Avaliar a leitura: a leitura na avaliação no 1º ciclo do ensino básico*. Escola Superior de Educação de Torres Novas. *Saber (e) Educar* 13. [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/936/2/SeE\\_13AvaliarLeitura.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/936/2/SeE_13AvaliarLeitura.pdf)

Fortin, M. F. (2006). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. (N. Salgueiro, Trad.). Loures: Lusodidacta.

Freixo, M.J.V. (2010). *Metodologia científica. Fundamentos métodos e técnicas*. (2ª ed.) Lisboa: Instituto Piaget.

Gaspar, A. (2003). *Experiências de ciências para o ensino fundamental*. São Paulo: Ática.

Gellert, U. (2004). *Didactic material confronted with the concept of mathematical literacy*. *Educational Studies in Mathematics*, 55, 163-179.

- Gloton, R. & Clero, C. (1974). *A atividade criadora na criança*. Editorial Estampa.
- Godoy, E. A. de. Educação. (1997). *Afetividade e moral*. Revista de educação e ensino. Bragança Paulista, v.2 n.1 jan/jun.
- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Goswami, U., & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hove: Lawrence Erlbaum.
- Graells, P. M. (2000). *Los medios didácticos*. <http://dewey.uab.es/pmarques/medios.htm>
- Grundy, S. (1997). *Participatory educational research in Australia: The first wave 1976-1986*. In R. McTaggart (ed.), *Participatory action research: International contexts and consequences* (pp. 125-149). New York: State University Press.
- Ira. (1997). *The role of phonics in reading instruction*. Reading today, 14 (5).
- Kemmis, S., McTaggart, R. (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Leitão, M. L. (2013). *Brincar, aprendizagem e desenvolvimento em jardim-de-infância*. Universidade de Aveiro.
- Liberman, I. Y. (1973). *Segmentation of the spoken word and reading acquisition*. Bulletin of the Orton Society, 23, 65- 77.
- Lopes, J. A., Spear-Swerling, L., Oliveira, C.R.G., Velasquez, M.G., Almeida, L.S., Araújo, L. (2014). *Ensino da leitura no 1º ciclo do ensino básico. Crenças, conhecimentos e formação dos professores*. Lisboa: Universidade do Minho.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W.I. (1974). *O desenvolvimento da capacidade criadora*. Mestre Jou.
- Lundberg, I. (1991). *Phonemic awareness can be developed without reading instruction*. In S. Brady & D. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Martins, M. Alves. (2000). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Mckernan, J. (1998). *Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. London: Kogan Page.
- Mcfarland, K. P., Stansell, J.C. (1998). *Historical perspectives*. In L. Patterson, C. M. Santa, K. G. Short e K. Smith (eds.), *Teachers are researchers: Reflection and action* (pp. 12-17). Delaware: International Reading Association.

Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico – 1º Ciclo* (4ª Ed.). Ministério da Educação.

Ministério da Educação e Ciência. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Ministério da Educação e Ciência. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais- Ensino básico*.

Ministério da Educação. (2021). *1º Ciclo do Ensino Básico. Organização Curricular e Programas – Estudo do Meio* (4ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2021). *Organização Curricular e Programas, 1º Ciclo do Ensino Básico. Expressão e Educação: Físico- Motora, Musical, Dramática e Plástica* (4ª ed.).

Moats, L. (2009). *Knowledge foundations for teaching reading and spelling*. [Article]. Reading and writing, 22 (4), 379-399. doi: 10.1007/s11145-009-9162-1.

Montoya, V. (2005). “*La importancia de las ilustraciones en la literatura infantil.*” Primeras Noticias. Revista de Literatura (Especial Ilustración y Cómic) 208: 47- 54.

Morais, J. (1987). *Phonetic awareness and reading acquisition*. Psychological Research, 49 (2-3), 147-152.

Morais, J., Content, A., Bertelson, P., Cary, L., & Kolinsky, R. (1988). *Is there a critical period for the acquisition of segmental analysis?* Cognitive Neuropsychology, 5 (3), 347-352.

Morais, M., & Azevedo, I. (2008). *Criatividade em contexto escolar: Representações de professores dos Ensinos Básico e Secundário*. In M. Morais & S. Bahia (Eds.), *Criatividade: Conceitos, necessidades e intervenção* (pp. 158-196). Braga: Psiquilíbrios.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000). *Principles and standards for school Mathematics*. Reston: NCTM.

Nova, Elisa. (1997). *Avaliação dos alunos: problemas e soluções*. Lisboa: Texto Editora.

Nunes, T. (1992). *Leitura e escrita: Processos e desenvolvimento*. In A.S. Alencar (Ed.), *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez Editora.

Obiols Suari, N. (2004). *Mirando Cuentos. Lo visible e invisible en las ilustraciones de la literatura infantil*. Barcelona, Laertes.

OCEPE. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Oliveira, E. & Alencar, E. (2008) *Características de professores criativos e de coordenadores que estimulam a criatividade docente*. Bol. Acad. Paulista de Psicologia, São Paulo, Brasil. 30, 379-292. <https://www.redalyc.org/pdf/946/94615412011.pdf>

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto: Porto Editora.

Oliveira, J. H. B. (2007). *Psicologia da Educação*. (Vol.2) Ensino- Professor. Editora: Livpsic.

Oliveira, Z. M., Mello, A. M., Vitória, T. & Ferreira, M., C.R. (1992). *Creches: Crianças, faz de conta & cia* (2ª ed.). Editora Vozes Ltda.

Olofsson, A., & Lundberg, I. (1985). *Evaluation of long terms effects of phonemic awareness training in kindergaten*. Scandanavian Journal of Psychology, 26, 21-34.

Paillé, P. (1996). “*Recherche qualitative*”, in A. Mitchiellie (dir.), *Dictionnaire des methods qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris, Armand Colin.

Parse, R. (1996). “*Building knowledge through qualitative research: The road less traveled*”, *Nursing Science Quarterly*, 9(1), p, 10-16.

Pereira, A. B., Oswald, M. L., & Assis, R. (1997). *Com a pré-escola nas mãos. Uma alternativa curricular para a educação infantil*. (10ª ed.). São Paulo: Editora Ática.

Piaget, J. (1997). *A linguagem e o pensamento da criança*. (1ª ed.). (Campos. M, Trad.). Lisboa: Moraes Editores.

Piaget, J. (1989). *A Equilibração das Estruturas Cognitivas*. Porto: Asa.

Piaget, J. (2011). *Seis estudos de Piaget*. (25ª ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Pinto, M. (1994). *Desenvolvimento e distúrbios da linguagem*. Porto: Porto Editora.

Ramos, A. M. (2007). *Livros de palmo e meio, reflexões sobre a literatura para a infância*. Lisboa, Caminho.

Rancan, G. e Giraffa, L. “*Geometria do Origami: Investigando Possibilidades para Ensinar Geometria*”, in *Revista Ciências & Ideias*, volume 3, nº2 - outubro/2011-Março/2012.

Ribeiro, M. S., & Sousa, T. (2022). *Três anos de Regime de Educação Inclusiva: “A inclusão é um processo não acontece por decreto”*. *JornalismoPortoNet*. <https://www.jpn.up.pt/2022/01/06/tres-anos-de-regime-de-educacao-inclusiva-a-inclusao-e-um-processo-nao-acontece-por-decreto/>

Sá, C. M. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1º ciclo do ensino básico: algumas sugestões didáticas*. *Cadernos didáticos - Série línguas*, nº 4. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Santos, M., & André, M. (2012). *Criatividade na educação de infância: algumas reflexões*. Cadernos de Educação de Infância, número 96, 43-46.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Temple Smith.

Seabra, J. (2007). *Criatividade. Psicologia: O portal dos psicólogos*.

Silva, A. Cristina (2001). *Até à compreensão do princípio alfabético: A interação entre a evolução das conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita e os progressos na consciência fonológica: Três estudos experimentais*. [Tese de doutoramento]. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga.

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

Silva, C. C., Almeida, A. P., & Freitas, P. (1997). *A observação na educação de infância: Manual de orientação e observação da criança*. Porto: Porto Editora.

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

Silva, M.C. (2007). *Atividades de consciência linguística no Jardim-de-Infância: o quê, como e para quê?* Revista cadernos de estudo, 6, 43-52. file:///C:/Users/maria/Downloads/Prova%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20Consci%C3%Aancia%20Fonol%C3%B3gica%20%20(5).pdf

Sipe, L. R. (1998). "How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships". *Children's Literature in Education* 29 (2): 97- 108.

Sim-Sim, I. (1988). *Consciência linguística e nível de leitura: Que relação*. Revista Portuguesa de Educação, 1 (1), 95-102.

Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da linguagem oral. Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Serviço de Educação e Bolsas.

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

Sim-Sim, I. (2001). *A formação para o ensino da leitura: Revista Portuguesa de Formação de Professores*, INAFOP, 1, 97-105.

Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler* (1ª ed.). Lisboa: Edições Asa.

Sim-Sim, I. (2010a). *Ler e Ensinar a Ler* (2ª ed.). Lisboa: Edições Asa.

Sim-Sim, I. (2010b). *PONTES, DESNÍVEIS E SUSTOS NA TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O 1º CICLO DA EDUCAÇÃO BÁSICA*. *Actas do I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa*. Revista Exedra, 9, 111-118. file:///C:/Users/maria/Downloads/DialnetPontesDesniveisESustosNaTransicaoEntreAeducacaoPre-3398957.pdf

- Soares, E., & Carolino, Z. (2020). *A relevância de uma prática reflexiva na construção da identidade docente*. Conedu. VII Congresso Nacional de Educação.
- Sousa, A. (2003). *A arte de descobrir a criança*. Amadora: Raiz Editora.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte (pp. 172-176).
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Stanovich, K., Cunningham, A. E. & Cramer, B. B. (1984). *Assessing phonological awareness in kindergaten children: Issues of task comparability*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 175- 190.
- Tompskin, M. (1996). *Aprendizagem Activa: como a incorporar no seu programa*. In N. Brickman & L. Taylor. *Aprendizagem Activa: Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*, pp. 5-13. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Treiman, R., & Zukowski, A. (1996). *Children's sensitivity to syllables, onsets, rimes, and phonemes*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 61, 193-215.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Imaginacion y el arte en la infância*. México: Hispânicas.
- Wagner, R. K., & Torgesen, J. (1987). *The nature of phonological processing and it's causal role in the acquisition of reading skills*. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.
- Wallon, H. (1986). *As origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manole.
- Walsh, K., Glaser, D., & Dunne- Wilcox, D. (2006). *What elementary teachers don't know about reading and what teacher preparation programs aren't teaching*. Washington, DC: National Council for Teacher Quality.
- Wang-Iverson, Patsy; Yim, Mark e Lang, Robert J. Origami 5. (2011). *Fifth International Meeting of Origami Science, Mathematics, and Education*. Taylor & Francis Group, Nova Iorque.
- Weaver, Constance (1980). *Psycholinguistics and reading: from process to practice*. Cambridge (Massachussets), Winthrop Publishers.
- Weikart, D. P., & Hohmann, M. (1997). *Educar a criança: Fundamentos do Programa High/Scope*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M.A.. (1994). *Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

## Referências Normativas

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

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada no Diário da República n.º 237, I Série

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho - Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva

Despacho n.º 5220/97- Diário da República, 2.ª série – N.º 178 – 4 de agosto

Despacho n.º 9180/2016- Diário da República, 2.ª série — N.º 137 — 19 de julho de 2016

Despacho n.º 6944-A/2018- Diário da República, 2.ª série — N.º 138 — 19 de julho de 2018

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007