

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Bela Carina Barbosa Gonçalves
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

janeiro | 2021

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Bela Carina Barbosa Gonçalves

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTAÇÃO

Ana Maria França Kot-Kotecki



Faculdade de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Ano Letivo: 2020/2021

Bela Carina Barbosa Gonçalves

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

Orientadora: Professora Doutora Ana Maria França Kot-Kotecki

Funchal e UMa, janeiro de 2021

*Cada um de nós
tem um par de asas,
mas apenas quem sonha
aprende a voar.*

Jim Morrison (Vocalista da banda *The Doors*)



Agradecimentos

Passados 5 anos desde o início desta formação, olho para trás e orgulho-me do meu percurso pautado por esforço, trabalho, dedicação, empenho, desafios e obstáculos ultrapassados. A caminhada nem sempre foi fácil, todavia foi única e enriquecedora, determinando o meu crescimento e amadurecimento pessoal e profissional.

A conclusão desta etapa foi possível, pois estive acompanhada de pessoas que me incentivaram, apoiaram, alegraram e fortaleceram. A todas elas, expresso a minha profunda gratidão.

Em primeiro lugar, quero agradecer aos meus alicerces. Aos meus pais por estarem sempre presentes, por me confortarem nos meus sucessos e insucessos e me incentivarem a continuar a ser sempre melhor. Sem eles nada disto teria sido possível. Ao meu irmão, pelo seu carinho incondicional, apoio e sorriso constante que me serviu de consolo em momentos de instabilidade e me estimulou a concluir esta etapa da minha vida. O sucesso na conclusão desta etapa servirá de exemplo para que ele nunca desista dos seus sonhos. Ao meu namorado, que esteve sempre do meu lado e nunca me deixou desistir dos meus sonhos, partilhando as minhas conquistas e alegrias e mostrando o seu orgulho em todas elas.

Sou grata também à minha tia Lúcia, pela paciência, persistência e apoio em todos os trabalhos, compartilhando opiniões variadas, e despertando-me para diferentes visões sobre os temas.

Às minhas colegas e amigas de curso, Soraia Alves, Joana Marques, Mónica Vilanova, Micaela Pestana e Sofia Caires, pelo companheirismo, partilha, colaboração, carinho e, acima de tudo, pela amizade.

Aos restantes familiares e amigos, que acreditaram em mim e me incentivaram ao longo desta caminhada.

À professora orientadora Ana França, pelo encorajamento, paciência e disponibilidade na orientação deste relatório.

A todos os professores e colegas, que direta ou indiretamente contribuíram e facilitaram o sucesso desta etapa.

Às orientadoras de estágio e respetivos docentes cooperantes, que ao longo dos estágios tiveram um papel primordial, no desenvolvimento de conhecimentos, experiências e aquisição de competências.

Por fim, um agradecimento especial a todos os príncipes e princesas que fizeram parte deste meu percurso. Marcaram a minha vida e contribuíram para o enriquecimento da minha prática.

A todos, agradeço do fundo do coração toda a cooperação dedicada.

Resumo

A intervenção profissional na docência apela a uma reflexão sobre os princípios e valores inerentes à Prática Pedagógica centrada nas crianças, nos seus conhecimentos teóricos e práticos e nos processos de aprendizagem.

O presente relatório possui como finalidade primordial esclarecer e refletir sobre as Práticas Pedagógicas efetuadas ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este relatório resulta da análise e reflexão das Práticas Pedagógicas fortalecidas pela revisão literária, dos objetivos definidos para cada prática e das características, interesses e necessidades de cada criança. Está estruturado em duas partes distintas, porém interligadas: o Enquadramento Teórico e Metodológico e o Enquadramento da Prática Pedagógica. As intervenções educativas realizaram-se com um grupo do pré-escolar, um do 4.º ano e outro do 1.º ano.

Respeitando a intencionalidade didática e pedagógica na ação educativa, estas práticas apoiaram-se em conhecimentos teóricos que necessitaram regularmente de aprofundamento e correlação no contexto prático com a finalidade de desenvolver teorias e metodologias facilitadoras de decisões, adequadas aos objetivos propostos, para contribuir para o pleno desenvolvimento das crianças. Através da metodologia de Investigação-Ação, pretendi responder às questões: “Como promover na sala das Joanelhas o desenvolvimento e a otimização da fala para uma boa comunicação oral?” na Prática Pedagógica I; “Como desenvolver, nos alunos da turma do 4º ano A, competências essenciais para uma boa comunicação em público?” na Prática Pedagógica II; “Como desenvolver a consciência fonológica na turma do 1.º ano A?” na Prática Pedagógica III.

A linguagem, a comunicação oral e a consciência oral das crianças foram desenvolvidas através de atividades lúdico-didáticas, com recurso a histórias, textos, vídeos, jogos, trabalhos de grupo, atividades de expressão plástica e musical que contribuíram para a aquisição da consciência fonológica, oralidade e desinibição das crianças perante um público.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Prática Pedagógica; Investigação-Ação.

Abstract

The professional intervention in teaching calls for a reflection on the principles and values inherent to Pedagogical Practice centered on children, on their theoretical and practical knowledge and on the learning processes.

The main purpose of this report is to clarify and reflect on the Pedagogical Practices carried out during the Master in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education.

This report results from the analysis and reflection of the Pedagogical Practices strengthened by the literary review, the goals defined for each practice and the characteristics, interests and needs of each child.

It is structured in two distinct but interconnected parts: the theoretical and methodological framework and the pedagogical practices framework. The educational interventions were carried out with a group of preschoolers, one from the 4th grade and the other from the 1st grade.

Respecting the didactic and pedagogical intentionality in the educational action, these practices were supported by theoretical knowledge that regularly needed deepening and correlation in the practical context in order to develop theories and methodologies that facilitate decisions, adequate to the proposed objectives, to contribute to the full children development. Through the Action-Research methodology, I intended to answer the questions “How to promote the development and optimization of speech for good oral communication in Joaninhas room?” in Pedagogical Practices I, “How to develop, in the students of the 4th grade class A, essential skills for good communication in public?” in Pedagogical Practices II and "How to develop phonological awareness in the class of 1st grade A?" in Pedagogical Practices III.

The children's language, oral communication and oral awareness was developed through ludic-didactic activities, using stories, texts, videos, games, group work, activities of plastic and musical expression that contributed to the acquisition of phonological awareness, orality and disinhibition of children in the presence before an audience.

Keywords: Pre-school education; 1st Cycle of Basic Education; Pedagogical Practice; Action-Research.

Sumário

Agradecimentos	IX
Resumo	XI
Abstract	XIII
Sumário	XV
Índice de Figuras	XIX
Índice de Tabelas	XXIII
Índice de Gráficos.....	XXV
Índice de Conteúdos do CD-ROM	XXVII
Lista de Siglas	XXIX
Introdução	1
Parte I – Enquadramento Teórico e Metodológico	3
Capítulo 1 – O docente como agente promotor do ensino-aprendizagem	5
1.1. Lei de Bases do Sistema Educativo.....	6
1.2. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	7
1.3. Organização Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico	9
1.4. Aprendizagens Essenciais	10
1.5. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	12
1.6. Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico	13
1.7. A importância do docente na gestão do currículo	15
Capítulo 2 – Intencionalidade educativa em contexto de prática pedagógica....	19
2.1. A criança e as múltiplas inteligências	19
2.2. Estilos de aprendizagem.....	21
2.3. O contributo das atividades lúdico-didáticas.....	24
2.3.1. O jogo como recurso da aprendizagem	24
2.4. Educação pela arte: benefícios no desenvolvimento da aquisição de competências da criança/aluno.....	25

2.4.1. Educação artística: as expressões na educação.	26
2.5. Educação com equidade e inclusão	27
Capítulo 3 – Consciencialização e desenvolvimento da linguagem e comunicação	29
3.1. Marcos e etapas do desenvolvimento da linguagem	30
3.2. A fala	34
3.3. A comunicação oral	35
3.4. A consciência fonológica	38
Capítulo 4 – Metodologias de Investigação-Ação	41
4.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	42
4.2. Métodos de análise de dados	43
Parte II – Enquadramento da Prática Pedagógica.....	45
Capítulo 5 – Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar.....	47
5.1. Organização do estabelecimento educativo	47
5.1.1. História do estabelecimento educativo.....	47
5.1.2. Caracterização do meio envolvente	48
5.2. Organização do ambiente educativo da sala.....	49
5.2.1. Organização do grupo	49
5.2.2. Organização do espaço	52
5.2.3. Organização do tempo.....	56
5.3. Projeto de Investigação-Ação em contexto de Educação Pré-Escolar	57
5.3.1. Enquadramento do problema	57
5.3.2. Questão de Investigação-Ação	58
5.3.3. Estratégias de intervenção	59
5.3.4. Fases do projeto.....	68
5.4. Momentos de Aprendizagem.....	68
5.4.1. “É tempo de outono” – Pão-por-Deus.....	69

5.4.2. “Vamos colorir o Mundo” – multiculturalidade	72
5.4.2.1. A multiculturalidade no Natal	77
5.4.3. “O Sonho de Natal” – sentimentos e emoções	79
5.5. Intervenção com a comunidade educativa.....	83
5.6. Reflexão crítica à intervenção na Educação Pré-Escolar	85
Capítulo 6 – Prática Pedagógica no 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	89
6.1. Organização do estabelecimento educativo	89
6.1.1. História do estabelecimento educativo.....	90
6.1.2. Caracterização do meio envolvente	90
6.2. Organização do ambiente educativo da sala.....	90
6.2.1. Organização do grupo	90
6.2.2. Organização do espaço.....	94
6.2.3. Organização do tempo.....	95
6.3. Projeto de Investigação-Ação em contexto de 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	96
6.3.1. Enquadramento do problema	96
6.3.2. Questão de Investigação-Ação	97
6.3.3. Estratégias de intervenção	98
6.3.4. Fases do projeto.....	105
6.4. Momentos de aprendizagem.....	106
6.4.1. As pavimentações.....	107
6.4.2. As medidas	109
6.4.2.1. Metro quadrado – área.....	110
6.4.2.2. Metro cúbico – volume	111
6.4.2.3. As conversões.....	112
6.4.3. “Uma história cheia de heróis”	114
6.5. Intervenção com a comunidade educativa.....	116

6.6. Reflexão crítica à intervenção no 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	119
Capítulo 7 – Prática Pedagógica no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	123
7.1. Organização do estabelecimento educativo	123
7.1.1. História do estabelecimento educativo.....	124
7.1.2. Caracterização do meio envolvente	124
7.2. Organização do ambiente educativo da sala.....	124
7.2.1. Organização do grupo	125
7.2.2. Organização do espaço.....	127
7.2.3. Organização do tempo.....	128
7.3. Projeto de Investigação-Ação em contexto de 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	129
7.3.1. Enquadramento do problema	129
7.3.2. Questão de Investigação-Ação	130
7.3.3. Estratégias de intervenção	131
7.3.4. Fases do projeto.....	141
7.4. Momentos de aprendizagem.....	141
7.4.1. Prevenção rodoviária.....	142
7.4.2. O número 7.....	143
7.4.3. Reta numérica.....	146
7.5. Intervenção com a Comunidade Educativa	147
7.6. Reflexão crítica à intervenção no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	149
Considerações Finais	153
Referências Bibliográficas	155
Referências Normativas	161

Índice de Figuras

Figura 1 – Organização das OCEPE	8
Figura 2 – Esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.....	13
Figura 3 – Planta da sala das Joanelhas	53
Figura 4 – Área da biblioteca	54
Figura 5 – Área da expressão plástica	54
Figura 6 – Área dos jogos.....	55
Figura 7 – Área do acolhimento	55
Figura 8 – Área da casinha	56
Figura 9 – Crianças durante a história do espantinho.....	60
Figura 10 – Crianças cantando a canção "É tempo de Outono", com auxílio da letra	61
Figura 11 – Crianças visualizando os fantoches.....	61
Figura 12 – Crianças vendo um vídeo sobre renas.....	62
Figura 13 – Crianças assistindo a uma história	62
Figura 14 – Crianças assistindo à história " O Natal dos animais e visualizando o vídeo musical sobre o pinheiro de natal	63
Figura 15 – Conto da história "O Rodolfo, a renazinha"	63
Figura 16 – Crianças na exploração das caixinhas de Montessori	64
Figura 17 – Crianças explorando o dado	64
Figura 18 – Crianças lembrando as histórias.....	65
Figura 19 – Crianças explorando o feedback positivo	67
Figura 20 – Crianças explorando o feedback negativo	67
Figura 21 – Crianças a visualizarem a letra da canção "É tempo de Outono".....	70
Figura 22 – Cesta com frutos	70
Figura 23 – Crianças a explorar os frutos.....	71
Figura 24 – Crianças provando os diversos frutos	71
Figura 25 – Crianças a visualizarem os fantoches com as imagens representantes da cor da pele.....	73
Figura 26 – Demonstração da caixa das caixinhas de Montessori (globo)	74
Figura 27 – Exploração dos sons das caixinhas de Montessori.....	74
Figura 28 – Crianças a realizarem os puzzles	75
Figura 29 – Crianças a lembrar a história.....	75

Figura 30 – Crianças a jogar ao jogo das estátuas.....	76
Figura 31 – Crianças a realizarem a atividade de carimbagem da mão à volta do mundo	76
Figura 32 – Crianças realizando o reconto da história através da colocação das bolas na árvore de natal	78
Figura 33 – Decoração da sala das Joanelhas com a temática o Rodolfo e os meninos de todas as cores	78
Figura 34 – Crianças a assistirem à história	80
Figura 35 – Crianças a explorarem o dado	81
Figura 36 – Demonstração do quadro das regras dos bons e maus comportamentos ...	82
Figura 37 – Exploração do quadro do bom comportamento	82
Figura 38 – Dramatização da peça “O Espantalho”	83
Figura 39 – Coreografia com a canção “Espantalho Trapalhão” da Xana Toc Toc e diálogo sobre os frutos do Pão-por-Deus	84
Figura 40 – Planta da sala da turma do 4.º ano A.....	95
Figura 41 – Atividades sobre o texto "A Princesa e a ervilha"	100
Figura 42 – Apresentações de pavimentações.....	101
Figura 43 – Aluno a recitar um poema	102
Figura 44 – Alunas a recontarem a história.....	102
Figura 45 – Aluna a apresentar a o seu polígono e a sua respetiva área	103
Figura 46 – Aluno a realizar o reconto da história com o fantoche	103
Figura 47 – Alunos a apresentar o volume da sua caixa	104
Figura 48 – Plano semanal dos alunos	105
Figura 49 – Trabalho de grupo sobre a pavimentação	108
Figura 50 – Pavimentações expostas na sala de aula.	109
Figura 51 – Quadrado com um decímetro cúbico de área decorado por um aluno.....	110
Figura 52 – Painel com as medidas de área.....	111
Figura 53 – Decímetro cúbico	111
Figura 54 – Metro Cúbico	112
Figura 55 – Aluno a realizar conversões com o meu auxílio	113
Figura 56 – Alunos a jogar	114
Figura 57 – Cartaz ilustrativo	115
Figura 58 – Alunas a recontarem a história.....	115
Figura 59 – Aula de dança.....	117

Figura 60 – Apresentação do engenheiro informático	118
Figura 61 – Apresentação da enfermeira.....	119
Figura 62 – Planta da sala da turma do 1.º ano A.....	128
Figura 63 – Vogais na ardósia com palavras.....	132
Figura 64 – Atividade sobre a história "As penas do pavão"	133
Figura 65 – Atividades com a letra "t"	133
Figura 66 – Contorno da letra “D” com tinta	134
Figura 67 – Atividades de introdução à letra "m"	134
Figura 68 – Jogo do bingo dos ditongos.....	135
Figura 69 – Dado contador de histórias sobre a lenda de São Martinho colorido por um aluno	136
Figura 70 – Jogo da memória	136
Figura 71 – Frases trabalhadas e ilustradas pelos alunos	137
Figura 72 – Imagens e sílabas do jogo da roleta silábica: “data”, “tapete”, “dedo”, “dia”, “pato”, “oito”, “apito”, “pata”, “dado”, “tia”, “pote” e “pota”	138
Figura 73 – Roleta Silábica, as seguintes sílabas: pa, pe, pi, po, pu, da, de, di, do, du, ta, te, ti, to e tu.....	138
Figura 74 – Quadro Silábico.....	139
Figura 75 – Jogo da decomposição silábica	139
Figura 76 – Copos coloridos	140
Figura 77 – Circuito rodoviário.....	142
Figura 78 – Material Cuisenaire por ordem crescente até o sete.....	144
Figura 79 – Horário da turma com imagens completo	144
Figura 80 – Realização da experiência.....	145
Figura 81 – Alunos a realizar o jogo da reta numérica.....	147
Figura 82 – Turma do 1.º A realizando a coreografia no ato de Natal.....	148

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Adaptação dos modelos pedagógicos segundo Houssaye	5
Tabela 2 – Marcos e etapas do desenvolvimento da linguagem.....	33
Tabela 3 – Rotina diária da sala das Joanelhas	57
Tabela 4 – Cronograma com as fases do projeto de InvestigaçãO-AçãO da PP I.....	68
Tabela 6 – Horário semanal da turma do 4.º ano A.....	96
Tabela 7 – Cronograma com as fases do projeto de InvestigaçãO-AçãO da PP II	106
Tabela 8 – Horário semanal da turma do 1.º ano A.....	129
Tabela 9 – Cronograma com as fases do projeto de InvestigaçãO-AçãO da PP III.....	141

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Áreas de residência do grupo da sala das Joanelhas	49
Gráfico 2 – Idade dos pais das crianças da sala das Joanelhas.....	51
Gráfico 3 – Distribuição da escolaridade dos pais do grupo da sala das Joanelhas	52
Gráfico 4 – Distribuição dos alunos do 4.º ano A pela freguesia de residência	91
Gráfico 5 – Distribuição dos pais dos alunos do 4.º ano A segundo a faixa etária	93
Gráfico 6 – Distribuição da escolaridade dos pais da turma do 4.º ano A.....	93
Gráfico 7 – Áreas de residência da turma do 1.º Ano A.....	125
Gráfico 8 – Distribuição dos pais dos alunos do 1.º ano A segundo a idade.....	126
Gráfico 9 – Distribuição da escolaridade dos pais da turma do 1.º ano A.....	127

Índice de Conteúdos do CD-ROM

Pasta A – Relatório de Estágio

Relatório de Estágio (formato Word)

Relatório de Estágio (formato PDF)

Pasta B – Prática Pedagógica I

- 1.^a Semana | 8 a 10 de outubro de 2018
- 2.^a Semana | 15 a 17 de outubro de 2018
- 3.^a Semana | 22 a 24 de outubro de 2018
- 4.^a Semana | 29 a 31 de outubro de 2018
- 5.^a Semana | 5 a 7 de novembro de 2018
- 6.^a Semana | 12 a 14 de novembro de 2018
- 7.^a Semana | 19 a 21 de novembro de 2018
- 8.^a Semana | 26 a 28 de novembro de 2018
- 9.^a Semana | 3 a 5 de dezembro de 2018
- 10.^a Semana | 10 a 12 de dezembro de 2018

Pasta C – Prática Pedagógica II

- 1.^a Semana | 11 a 13 de março de 2019
 - 2.^a Semana | 18 a 20 de março de 2019
 - 3.^a Semana | 25 a 27 de março de 2019
 - 4.^a Semana | 1 a 3 de abril de 2019
 - 5.^a Semana | 23 a 24 de abril de 2019
 - 6.^a Semana | 29 a 30 de abril de 2019
 - 7.^a Semana | 6 a 8 de maio de 2019
 - 8.^a Semana | 13 a 15 de maio de 2019
 - 9.^a Semana | 20 a 22 de maio de 2019
 - 10.^a Semana | 27 a 29 de maio de 2019
- Apêndice A | Caligramas

Pasta D – Prática Pedagógica III

1.^a Semana | 14 a 16 de outubro de 2019

2.^a Semana | 21 a 23 de outubro de 2019

3.^a Semana | 28 a 30 de outubro de 2019

4.^a Semana | 4 a 6 de novembro de 2019

5.^a Semana | 11 a 12 de novembro de 2019

6.^a Semana | 18 a 20 de novembro de 2019

7.^a Semana | 25 a 27 de novembro de 2019

8.^a Semana | 2 a 4 de dezembro de 2019

9.^a Semana | 9 a 11 de dezembro de 2019

Apêndice B | Protocolo da Experiência: Arco-íris – “A luz tem cor?”

Lista de Siglas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DL – Decreto-Lei

EB1/PE – Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar

EPE – Educação Pré-Escolar

IA – Investigação-Ação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEE – Projeto Educativo de Escola

PP – Prática Pedagógica

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

RDD – Ribeiro Domingos Dias

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

Introdução

A redação do presente relatório pretende interligar conhecimentos científicos e práticos adquiridos ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. É composto por duas partes fundamentais: a primeira parte contempla o Enquadramento Teórico e Metodológico e a segunda o Enquadramento da Prática Pedagógica.

Mais especificamente, a Parte I é constituída por quatro capítulos, nomeadamente: O docente como agente promotor da aprendizagem; Intencionalidade educativa em contexto de prática; Consciencialização e desenvolvimento da linguagem e comunicação; Metodologias de Investigação-Ação (IA).

O docente tem um papel importante na promoção da aprendizagem, guiando a sua prática pedagógica com base na estrutura curricular do sistema educativo português, nomeadamente na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), na Organização Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), nas Aprendizagens Essenciais, no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e no Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este capítulo aborda igualmente a função do docente na gestão curricular.

O Capítulo 2 descreve a intenção do educador ao longo da sua prática, considerando as características de cada criança para que o seu desenvolvimento seja íntegro e global. É necessário ter em conta as múltiplas inteligências das crianças, os diversos estilos de aprendizagem, o benefício das atividades lúdico-didáticas, o contributo da educação pela arte e a educação equitativa e inclusiva.

O Capítulo 3 menciona a consciencialização e desenvolvimento da linguagem e comunicação, focando-se nos marcos e etapas da evolução da linguagem, na fala, na comunicação oral e na consciência fonológica da criança. Saliento que este assunto decorre das problemáticas levantadas no início das práticas pedagógicas.

O Capítulo 4 reporta a metodologia de IA, esclarece as suas técnicas e instrumentos de recolha de dados e explica os métodos de análise de dados selecionados. Esta metodologia colabora na reflexão das práticas pedagógicas.

A Parte II integra três capítulos: Prática Pedagógica (PP) na Educação Pré-Escolar (EPE), PP no 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico e a PP no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estes capítulos expõem as práticas realizadas em contexto de estágio, na

qual descrevem: as caracterizações dos meios envolventes, das instituições, das salas e das crianças. Evidenciam os projetos de IA promovidos em cada PP, com a nomeação de estratégias de intervenção e a apresentação das atividades para esta implementação.

O desenvolvimento da linguagem é influenciado pelo contexto social onde estamos inseridos, mas com a entrada na escola cabe aos professores realizarem atividades benéficas para o enriquecimento linguístico das crianças. Assim, em cada PP defini uma questão de investigação orientadora do estágio, interligada ao desenvolvimento da linguagem: (1) EPE – “Como promover na sala das Joanelhas o desenvolvimento e a otimização da fala para uma boa comunicação oral?”; (2) 4.º ano do 1.º CEB – “Como desenvolver, nos alunos da turma do 4º ano A, competências essenciais para uma boa comunicação em público?”; (3) 1.º ano do 1.º CEB – “Como desenvolver a consciência fonológica na turma do 1.º ano A?”.

Os capítulos descritivos da parte prática integram momentos de aprendizagens, as intervenções realizadas com a comunidade educativa e finalizam com uma reflexão sobre cada PP.

A construção deste relatório é um destaque para a minha formação profissional, uma vez que, através dele refleti sobre as atividades desenvolvidas e as estratégias utilizadas, observando e validando a minha prestação como Educadora de Infância e Professora do 1.º CEB.

Parte I – Enquadramento Teórico e Metodológico

Capítulo 1 – O docente como agente promotor do ensino-aprendizagem

O professor transforma os seus alunos quando estimula para a construção do seu conhecimento, transformando-se a si mesmo, através do trabalho, cultura, funções, interesses e experiências. O docente precisa saber, saber-fazer e saber-ser.

Nos dias atuais, de acordo com Molina (2015), o ensino possui muitas diversificações e complexidades, desafiando os docentes para o foco e atenção nos alunos para os conteúdos a ensinar e os quais as crianças precisam de aprender. A formação fundamenta-se nos princípios da socialização, neste sentido, o professor como fomentador da aprendizagem dos seus alunos, deve “conhecer as suas expectativas, as suas crenças, falar a sua linguagem, e colocar à disposição ferramentas que, para eles, sejam, o mais naturais possível e com as quais eles estejam minimamente familiarizados” (p.222). O respeito por estes pilares, estreita relação entre professores-alunos e melhora “sucesso da aprendizagem”.

O docente afigura-se como um indivíduo versado ou perito em alguma área, cuja profissão é dar aulas e ensinar os seus alunos (Infopédia, 2003-2020). Os saberes transmitidos são bases científicas adquiridas ao longo do percurso profissional e individual, do trabalho quotidiano, do conhecimento do seu meio e é fruto da interação contínua entre os diversos grupos e intervenientes do processo de aprendizagem.

Na perspetiva de Cardoso (2013), “a profissão de professor não é neutra do ponto de vista das políticas de educação” (p.42), visto que este desempenha diferentes papéis relativamente aos vetores essenciais (saber, professor e aluno), que se relacionam em diferentes sentidos, formando o triângulo pedagógico de Houssaye. Este triângulo é composto por três elementos interligados continuamente: dois são sujeitos e o terceiro detém um papel dependente, formando três modelos pedagógicos diferenciados, que estão explícitos na tabela seguinte.

Tabela 1 – Adaptação dos modelos pedagógicos segundo Houssaye

Modelo ensinar	O elo principal é entre o professor e o saber, ficando o aluno com o lugar subalterno proporcionando riscos próprios da aprendizagem, como a desmotivação.
Modelo aprender	O eixo favorável é o aluno e o saber, tornando o professor um mero orientador da relação entre o aluno e o conhecimento.
Modelo formar	O elo principal é a relação pedagógica entre o professor e o aluno, ficando o saber no lugar subalterno.

Fonte: Cardoso (2013, p.42)

O modelo de ensinar foi o mais utilizado durante décadas, reflexo dos sistemas de ensino estabelecidos em princípios de oferta na qual, o Estado selecionava os conteúdos que deviam ser ensinados e a forma de os ensinar. Na atualidade, recorre-se a modelos centrados na construção do indivíduo e do seu próprio conhecimento ao longo da vida, como o modelo de aprender (Cardoso, 2013).

A criança deve ser o centro do seu desenvolvimento. O docente tem o papel de promotor da aprendizagem, que guia a sua prática, baseado na estrutura curricular do sistema educativo português. O professor tem, portanto, a função de promover a educação social, na medida em que orienta sobre a visão e papel de cada um na sociedade e a função de desenvolver a educação pedagógica, pois comporta conhecimentos, conteúdos e métodos que fundamentam a formação.

Na ótica de Pacheco (2008), o currículo não é rigorosamente formal, mas é necessário traçar e interligar linhas de ação. A organização curricular portuguesa, ao longo dos anos, sofreu diversas alterações, porém tem sempre como referência a LBSE, que define a orientação de diferentes documentos normativos essenciais, que serão seguidamente explanados.

1.1. Lei de Bases do Sistema Educativo

A LBSE (Lei N.º 46/86, de 14 de outubro) estabelece o quadro geral do sistema educativo, que organiza as trajetórias escolares e não escolares e os objetivos relativos a cada grau de ensino, envolvendo a organização curricular em posições de territorialidades administrativas (central, regional e local) (Pacheco, 2008). É uma lei fundamental para as organizações e ações educativas. No que remete para a sua estrutura formal, é possível atestar que está organizada em diferentes capítulos, que estabelecem objetivos para os diferentes níveis educacionais (pré-escolar, ensino básico, secundário e superior), modalidades especiais da educação escolar; educação extraescolar, apoios e complementos educativos; recursos humanos e materiais; administração do sistema educativo, desenvolvimento e avaliação do sistema educativo, ensino particular e cooperativo; disposições finais e transitórias.

Esta lei define o sistema educativo, que é referência para potencializar os meios pelos quais se executa o direito à educação, se expressa e pela salvaguarda de uma duradoura ação formativa, com o intuito de desenvolver globalmente a identidade, o progresso social e a democratização da sociedade. A organização deste sistema

educacional desenvolve-se de acordo com um conjunto de estruturas e ações da responsabilidade dos estabelecimentos de ensino.

O sistema educacional engloba, no âmbito geográfico, todo o território português. Assim, todos os indivíduos de nacionalidade portuguesa usufruem o direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República, sendo que o Estado deve promover a democratização do ensino, assegurando o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

Para Sousa (2003a), a LBSE apresenta-se como uma inovação do sistema escolar português devido à integração curricular da formação de valores estéticos. A Lei N.º 46/86, de 14 de outubro, expressa que o sistema organizativo deve “contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico” (p.3068).

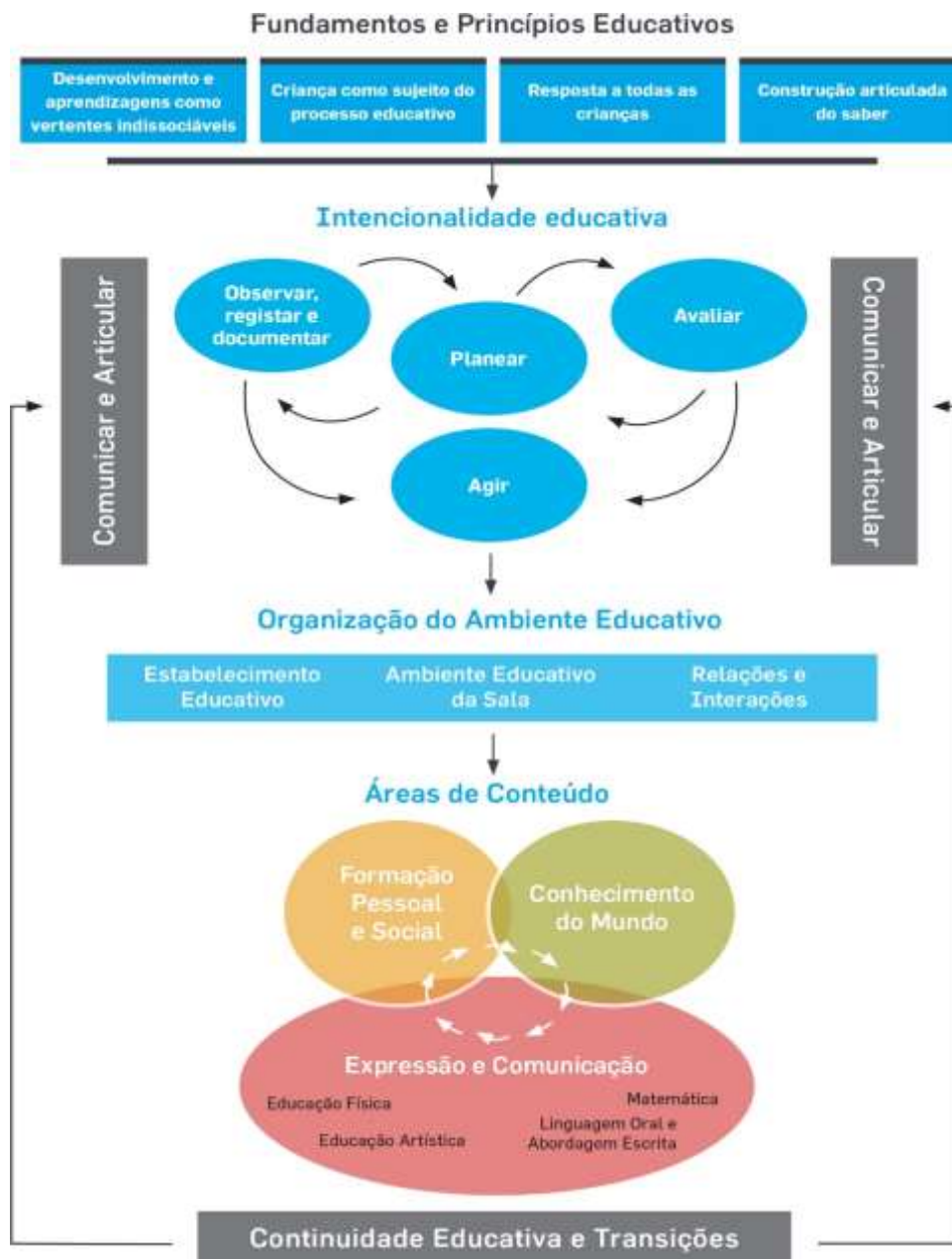
1.2. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

A Educação Pré-Escolar, explícita na Lei N.º 5/97, de 10 de fevereiro (p.670), “é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” destinando-se a crianças na faixa etária entre os três e os seis anos de idade, sendo complementar à intervenção educativa da família, e por isso requer a cooperação próxima, auxiliando a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, com o foco na inclusão total na sociedade e promovendo a autonomia, liberdade e solidariedade.

Com base neste pressuposto, em 1997 o Núcleo de EPE do Ministério da Educação (ME), publicou as OCEPE, no Despacho N.º 5220/97 de 10 de julho, que são um aglomerado de princípios orientadores da PP do educador. Estas integram-se como um modelo comum para todos os educadores da rede nacional de EPE e na organização do processo educativo, sendo que, não se assumem como um programa, mas sim, como um guia orientador para as aprendizagens a desenvolver com as crianças.

As OCEPE foram revistas e atualizadas no ano de 2016 e atualmente estão organizadas em três secções: Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições (Silva et al., 2016). Esta organização está representada na figura 1.

Figura 1 – Organização das OCEPE



Fonte: Silva et al., (2016, p.7)

Analisando a figura anterior, o Enquadramento Geral é dividido em: (1) Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância; (2) Intencionalidade educativa; (3) Organização do ambiente educativo. Os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, referem-se ao suporte principal para o progresso da ação pedagógica em creche e no jardim de infância. A Intencionalidade educativa foca-se em construir e gerir o currículo, refletindo sobre as finalidades e sentidos das suas ações pedagógicas e organização da prática, realizando assim um ciclo interativo – observar, planejar, agir e

avaliar. Por último, a organização do ambiente educativo presume a gestão de um contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças como um todo e de forma individualizada, de progresso profissional e de relações entre os diversos intervenientes.

As OCEPE (2016) comportam as áreas de conteúdo que são a organização da concretização prática dos objetivos da EPE, efetivada através de atividades ou experiências com as crianças, sendo estas, a área de formação pessoal e social, a área de expressão e comunicação e a área de conhecimento do mundo.

A secção da continuidade educativa e transições retrata o desenvolvimento das capacidades de cada criança no jardim-de-infância e a importância da criação de condições fundamentais para o sucesso na transição da criança para o 1.º CEB (Silva et al., 2016).

Em conclusão, as OCEPE constituem um documento orientador das práticas pedagógicas, que facilitam a ação do educador na promoção do desenvolvimento integral de cada criança, como em corresponder às suas necessidades e interesses efetivos.

1.3. Organização Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico

As crianças quando ingressam no 1.º CEB necessitam passar por uma transição da EPE para este novo nível de ensino, com o intuito de melhorar a adaptação e aumentar a motivação para as novas aprendizagens. De acordo com Opperman e Cassandra (2001) as crianças na idade escolar “estão interiormente motivadas para a execução” (p.153).

A transição de um nível para outro, como está explícito no Artigo 6.º do Decreto-Lei (DL) N.º 75/2008 de abril de 2008, é da responsabilidade das escolas, que devem “proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino” (p.2344).

As crianças que frequentam o 1.º CEB encontram-se em idades escolar (dos 6 aos 11 anos de idade), pois a escola compõe a experiência fundamental nesta etapa da vida. Na ótica de Papalia, Olds e Feldman (2007, p.391) a escola é “um ponto fulcral para o desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial” da criança.

Neste sentido, a 5 de julho de 2012 surgiu o DL N.º 139/2012, consequência da necessidade de executar uma revisão da estrutura curricular, que cria a possibilidade de expandir a autonomia das escolas na gestão do currículo. Este considera que o currículo é um conjunto de conteúdos e objetivos que, quando estão corretamente correlacionados,

formam o alicerce da estrutura do ensino-aprendizagem e da estimativa do desempenho dos alunos. O currículo é executado através de planos de estudo produzidos em concordância com as matrizes curriculares.

Em particular, a matriz curricular para o 1.º CEB encontra-se dividida pelas: (1) Componentes de frequência obrigatória – português, matemática, estudo do meio e expressões: artísticas e físico-motoras; (2) Áreas não disciplinares – área de projeto, estudo acompanhado e educação para a cidadania; (3) Disciplina de frequência facultativa – Educação moral e religiosa (DL N.º 139/2012 de julho de 2012).

O DL N.º 139/2012 salvaguarda que o desenvolvimento das disciplinas que assumem especificidades próprias são da responsabilidade do professor titular. Os docentes, no decorrer das práticas, têm de considerar os programas e as metas curriculares para as diferentes disciplinas, sendo que estas são emanadas e comprovadas pela área de educação do Governo, especialmente pelo ME.

Os professores do 1.º Ciclo têm a responsabilidade de criar a oportunidade, através de ambientes de aprendizagens desafiadores, de desenvolver os saberes das disciplinas obrigatórias. As restantes áreas, na maioria das escolas, ficam à responsabilidade de um docente especialista na matéria, como por exemplo, na área de inglês. Salienta-se que esta norma pode variar de acordo com o agrupamento escolar a que o docente pertence.

A Organização Curricular e Programas afiguram-se cruciais na gestão da prática docente, nas estratégias promotoras de uma aprendizagem significativa e no sucesso escolar dos seus alunos. Para isso, a gestão da prática deverá ser flexível, considerando as diferenças, os interesses e as necessidades dos seus alunos.

1.4. Aprendizagens Essenciais

A sociedade atual encontra-se em constante mudança. Segundo Cardoso (2013), os professores esperam “uma sociedade cada vez mais preocupada com as desigualdades, com fenómenos como a pobreza (a vários e diferentes níveis) e, por isso mesmo, à procura da inclusão e da conseqüente solidariedade que tal comporta” (p.343). Desta forma, as escolas necessitam de se adaptar aos seus novos alunos e à comunidade que lhes rodeia.

O DL N.º 55/2018 refere que a sociedade encara desafios inovadores e atuais, derivados de um aceleração na globalização e no desenvolvimento, assim a escola deve preparar os alunos para a atual mudança.

Da necessidade de adaptação do currículo escolar à nova realidade social, o DL N.º 55/2018 (p.2929) institui:

O currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Deste modo, as escolas e os professores devem tomar as decisões primordiais a nível curricular e pedagógico. A escola, ganha mais autonomia após a implementação deste decreto e deve analisar os alunos, as famílias e a comunidade, para que disponha de maior flexibilidade na gestão curricular, com o objetivo à dinamização de trabalho interdisciplinar, de forma a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais. Cosme (2018) defende que estes pressupostos permitem a criação um projeto de formação significativo autónomo e que o centro da PP é a conexão entre os alunos e o património cultural.

Conforme o DL N.º 55/2018 (p.2930), as Aprendizagens Essenciais são uma combinação de:

Conhecimentos a adquirir, reconhecidos como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, unidos conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação.

Os docentes no 1.º CEB a partir do ano 2018 orientam a sua PP, principalmente de acordo com as Aprendizagens Essenciais adequando-as ao ano de escolaridade que lecionavam e os anos letivos de iniciação: 2018/2019 – 1.º ano; 2019/2020 – 2.º ano; 2020/2021 – 3.º ano; 2021/2022 – 4.º ano.

Cosme (2018) reforça que as Aprendizagens Essenciais são um documento que diz respeito a “cada uma das disciplinas que compõem as matrizes curriculares dos diferentes anos de escolaridade” (p.19).

Assim, a matriz curricular para o 1.º CEB e as opções relativas à autonomia e flexibilidade curricular começaram a ser da responsabilidade das escolas que gerem o trabalho de integração e articulação curricular tendo como desiderato o desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

As Aprendizagens Essenciais são um guia de auxílio nas decisões da prática dos docentes, que procuram promover a autonomia e flexibilidade das ações curriculares. Este documento compila os objetivos de trabalho a realizar em cada área e o contributo das mesmas na formação dos alunos. São uma mais valia na reflexão curricular dos docentes, podendo conceder uma maior eficiência ao processo de decisão curricular, na medida em que recomenda uma combinação de ações possíveis, como, por exemplo, de essência interdisciplinar, assim como uma ligação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, resultando em uma fonte de inspiração para as escolas e para os professores (Cosme, 2018).

As Aprendizagens Essenciais têm um papel preponderante na PP, pois ampliam a autonomia e flexibilidade na atuação pedagógica do docente, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos.

1.5. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

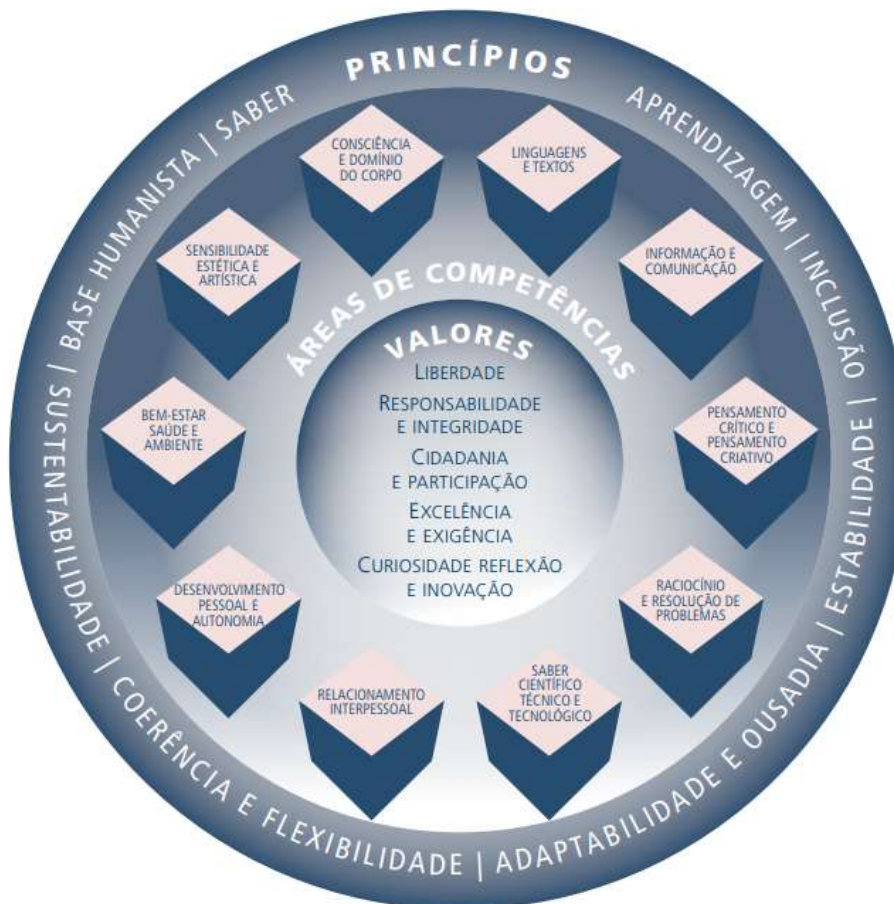
A escola, na atualidade, desenha uma nova conceção de aluno que atende mais ao processo de como ele aprende. Neste sentido, as classificações das avaliações sumativas deixam de ser o mais fulcral, passando a haver uma valorização na consolidação das aprendizagens e nos valores e atitudes, ou seja, o aluno, para além de se focar nas aprendizagens, deve corresponder a um modelo de cidadania dentro e fora da escola (Cardoso, 2019).

Nesta perspetiva, em 2017, é aprovado o Despacho N.º 6478/2017, que define a garantia a todos os jovens que finalizem a escolaridade obrigatória, um conjunto de aptidões, compreendidas como uma interligação de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, habilitações e competências a serem investidas continuamente em todo o seu futuro.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória é um “documento de referência para a organização de todo o sistema educativo e para o trabalho das escolas, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (p.15484). Ressalva os princípios e a visão que traça a ação educativa e, num momento posterior, os valores e as competências a prosperar (Figura 2). Efetivamente, os princípios fundamentam e oferecem sentido a cada uma das ações associadas com a realização e organização do currículo na escola, em todas as disciplinas. A visão do aluno, resultante dos princípios, esclarece o que é ambicionado

para os jovens enquanto cidadãos à saída da escolaridade obrigatória. Os valores, no sistema educativo, compreendem-se como guias que delimitam crenças, comportamentos e ações, apropriados e desejáveis. As áreas de competências aglomeram capacidades percebidas como ligações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que admitem uma eficiente ação humana em diversos contextos (Gulbenkian et al., 2017).

Figura 2 – Esquema conceitual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória



Fonte: Gulbenkian et al (2017, p.11)

1.6. Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O desenvolvimento da sociedade proporcionou mudanças nos alunos, no sistema de ensino e no papel do docente (Molina, 2015). O professor/educador deixou de ser um mero transmissor de conhecimento e passou a ser um facilitador das aprendizagens, indo ao encontro dos interesses e necessidades de cada aluno, com intento de estimular o desenvolvimento das competências esperadas no final da escolaridade obrigatória. Os alunos estão no centro do processo de ensino-aprendizagem.

No ano de 2001, surgem dois Decretos-Lei (DL N.º 240/2001 e o DL N.º 241/2001, ambos de 30 de agosto), que complementaram a LBSE, no que se refere à formação base dos educadores/ docentes designa que:

Os educadores de infância e os docentes dos ensinos básico e secundário adquirem qualificação profissional em cursos específicos destinados à respetiva formação, de acordo com as necessidades curriculares do respetivo nível de educação e ensino, em escolas superiores de educação ou em universidades que disponham de unidades de formação próprias para o efeito.

(Lei N.º 46/86, de 14 de outubro, p.3075)

O DL N.º 240/2001 menciona o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, enquanto que o DL N.º 241/2001 apresenta o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB.

Conforme o DL N.º 240/2001, o perfil global da ação do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário expressa indicações comuns à atividade dos docentes de todos os níveis de escolaridade, indicando requisitos para o planeamento dos projetos da respetiva formação e para a identificação de habilitações profissionais docentes. Este decreto, está organizado em quatro dimensões: (1) Dimensão profissional, social e ética; (2) Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; (3) Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; (4) Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Neste sentido, a dimensão profissional, social e ética refere que o docente proporciona aprendizagens curriculares, alicerçando a sua ação profissional num saber particular decorrente da produção e utilização de distintos saberes assimilados em função da dinâmica concreta desta prática, social e eticamente disposta.

A dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem explica que as aprendizagens no domínio de um currículo, no quadro de uma favorável relação pedagógica, agrupando, com normas de severidade científica e metodológica, saberes dos âmbitos que o fundam, devem ser promovidas pelo professor.

No que concerne à dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, declara que a atividade profissional do docente deve ser globalizada nas várias dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que está inserida.

A dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida explora que o docente engloba a sua educação como parte integrante da prática profissional, criando-a de acordo com as necessidades e realizações compreendidas, por meio do estudo complexo da sua PP, da ponderação assente na edificação da profissão e do recurso à investigação, em associação com outros profissionais.

No DL N.º 241/2001, que descreve o perfil específico do docente, contempla o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, e na etapa seguinte, o perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.ºCEB.

O perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, declara que a “formação do educador de infância pode, igualmente, capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos” (p.5572). Na educação de infância, o docente é o criador do processo de aprendizagem e gere o currículo com foco na planificação, organização e avaliação do ambiente educativo. Além destas funções, o educador estimula o saber e as aptidões necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo.

O perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º CEB, requer a produção do currículo com foco na inclusão, mobilizando e agregando os saberes científicos das áreas que o alicerçam e as capacidades necessárias para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Além disso, o professor proporciona a aprendizagem de aptidões socialmente pertinentes, num contexto de uma cidadania ativa e responsável.

Cardoso (2013) confirma que o docente é seguramente um modelo de conduta e de civismo, transmissor de valores de cidadania e diálogo de respeitabilidade moral e intelectual.

1.7. A importância do docente na gestão do currículo

O mérito do dom da práxis e da decisão prática acontece com o envolvimento dos professores e dos alunos na explicação dos propósitos, do conteúdo e da orientação do currículo (Varela, 2013).

O currículo, definido por Zabalza (1998), é uma aglomeração dos princípios iniciais, das metas gerais que se pretende adquirir e das fases planeadas para os obter. Combina também aspetos, dimensões ou âmbitos ponderados fundamentais e necessários a abordar no decorrer do trabalho na escola.

Para Pacheco (2001), o currículo é definido como “um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide a nível do plano normativo ou oficial, e ao nível do real, ou do processo de ensino-aprendizagem” (p.20). Também é considerado uma PP que surge da interação e convergência de várias organizações, nomeadamente, políticas, administrativas, económicas culturais, sociais e escolares.

Roldão e Almeida (2018) acrescentam que o currículo corresponde a um conjunto de aprendizagens que consideramos importantes na sociedade, ficando ao encargo das escolas a sua garantia e organização. O currículo é constituído pelos programas nacionais, que estão encaixados no funcionamento regular da escola e do sistema educativo português, que corporizam uma maneira de o gerir adaptada às finalidades de um extenso período da história das escolas e dos sistemas.

O desenvolvimento do currículo ocorre em diversas fases. Inicia-se com uma proposta formal, mais especificamente com o currículo oficial, que é o currículo aprovado pela administração central e que é acolhido por uma estrutura organizacional escolar. Posteriormente, passamos para o currículo apresentado que é o exibido aos docentes através dos mediadores curriculares, nomeadamente manuais e os livros de texto, quando estes não possuem contacto direto com o currículo oficial. Numa terceira etapa, temos o currículo planeado, que surge no âmbito do Projeto Educativo de Escola (PEE), o qual é programado em conjunto e planificado de forma individual pelos professores. Segue-se, o currículo real que releva o que realmente ocorre, diariamente, na escola e na sala de aula. Existe o currículo oculto que é aquele que inclui os procedimentos e efeitos que não estão prognosticados nos programas oficiais, mas fazem parte da experiência escolar. Por fim, o currículo avaliado, expressa a avaliação dos alunos, assim como a avaliação dos planos curriculares, dos programas, das orientações, dos manuais e livros de texto, dos professores, da escola, da administração, entre outros (Pacheco, 2001).

A gestão do currículo é realizada com a intenção de adaptar a sua organização e o seu desenvolvimento a cada situação explícita. Esta organização pode ocorrer em três níveis: (1) Nível macro; (2) Nível meso; (3) Nível meso-micro. O nível macro é da responsabilidade da administração central/ sistema geral, na qual todos os procedimentos de gestão curricular são expressos no currículo nacional e garantem capacidades a estabilizar pela escola. O nível meso é do encargo da escola/comunidade, sendo que, a instituição tem a responsabilidade de adequar à comunidade que está inserida, articulando ações específicas através do currículo. O nível meso-micro corresponde às turmas/ grupo

de trabalhos de alunos, no qual o terreno central do currículo é a ação de ensinar e aprender no cotidiano, podendo os professores reestruturar o currículo em função dos educandos, com vista a melhorar as suas aprendizagens curriculares (Gaspar & Roldão, 2007).

Na gestão do currículo, o professor deve ter em atenção as particularidades pessoais, as experiências e as culturas dos alunos, como também, as singularidades dos contextos escolares, as características epistemológicas do património e as informações, instrumentos, procedimentos e atitudes de cada área (Cosme, 2018).

Roldão (1999) enaltece que o currículo integra a essência daquilo que o docente exerce e assume-se como uma unidade conciliadora do que se pretende fazer para que todos os alunos aprendam eficazmente. Neste sentido, o papel de decisor e gestor do processo curricular torna-se um fator essencial do profissionalismo do docente.

Na ótica de Cohen e Fradique (2018), os docentes são cogestores do currículo e assumem um papel importante no seu desenvolvimento, conferindo outras noções que possibilitam estimular um ensino de qualidade e sucesso para todos.

Capítulo 2 – Intencionalidade educativa em contexto de prática pedagógica

Toda a prática do educador/professor integra e é assente em uma intencionalidade educativa, sustentada por ações conscientes, planeadas e executadas pelo docente, efetuadas num determinado espaço e tempo de aprendizagem, estimulando a relação entre aquele que ensina e aqueles que aprendem (Junior, 2016).

Na perspetiva de Silva et al. (2016), esta intencionalidade demonstra a sua intervenção profissional, em que apela a uma reflexão sobre as conceções e valores subjacentes aos objetivos da sua prática e considera a imagem da criança, os seus conhecimentos teóricos e práticos e os processos de aprendizagem. Este propósito pedagógico possibilita: a atribuição de um sentido à ação, a detenção de um propósito e a interrogação das suas práticas e respetivos objetivos.

A intencionalidade educativa, de acordo com Junior (2016), pode ser determinada por intervenções que discordam de uma simples reprodução inconsciente do ato de lecionar, nomeadamente a interação ativa entre o professor e o aluno, o planeamento, a mediação, o diálogo e a consciência das competências que estão a ser adquiridas. É necessária uma atitude inovadora e consciente, e definição dos papéis para quem aprende e para quem ensina.

Na educação de infância, a intencionalidade educacional alicerça-se na organização do tempo, do espaço e das atitudes didáticas que possam influenciar o processo de ensino-aprendizagem das crianças, bem como na efetivação das atividades tendo como eixo central a criança e as suas potencialidades (Junior, 2016).

Neste sentido, existem documentos de referência para os docentes, que na construção e gestão do currículo, deverão ser adaptados ao contexto social, às características das crianças e das suas famílias e ao desenvolvimento das aprendizagens de cada criança e do grupo que avaliam na reflexão das intencionalidades (Silva et al., 2016).

2.1. A criança e as múltiplas inteligências

O paradigma que coloca a criança no centro da aprendizagem pressupõe que cada criança é única, que detém características individuais que a distingue dos demais, nomeadamente diversos estilos de aprendizagem, necessidades distintas, capacidades diferentes, origens e circunstâncias familiares díspares, porém com direito a uma formação integrada, respeitando as suas características pessoais (Molina, 2015).

Nesse sentido, é importante destacar que o professor deve ter em consideração a existência de diversos tipos de inteligência. Gardner aludido por Cardoso (2013) sustenta que a velocidade de aprendizagem de uma matéria específica não determina o grau de inteligência.

Na verdade, o mesmo autor defende que a escola, na sua oferta formativa e no conjunto de atividades propostas aos alunos, deve identificar e potencializar todos esses tipos de inteligência, nomeadamente a lógico-matemática, linguística, musical, espacial, físico-cinestésica, interpessoal, intrapessoal, naturalista e existencial.

A inteligência lógico-matemática está associada à habilidade de dominar a razão, a lógica e os números. É “a capacidade para resolver problemas matemáticos com apoio na lógica e no raciocínio dedutivo” (Cardoso, 2013, p.225), que é facilitada quando as crianças têm a hipótese de experimentar e estabelecer relações entre objetos (Molina, 2015).

A inteligência linguística ou verbal-linguística é descrita como a percepção para as línguas, na qual existe uma expressão verbal e escrita correta. Manifesta-se pelo gosto pela leitura, facilidade em contar histórias, discurso fluente, capacidade argumentativa convicta e memorização fácil (Cardoso, 2019).

A inteligência musical é, segundo Cardoso (2019, p.112) a “sensibilidade para a música em termos de discernir sons, o tom, entoação, ritmo ou o timbre”. Molina (2015) acrescenta que é a capacidade de admirar e produzir música, na qual as crianças conseguem: reconhecer e memorizar melodias, criar as suas canções, cantar por satisfação e ser sensíveis aos sons do ambiente.

No caso da inteligência espacial ou visual-espacial é definida por Cardoso (2019) como a perícia de reconhecer e compreender o mundo visual com detalhe, podendo alterá-lo e recriar outras experiências. As crianças são habilidosas na estruturação do seu pensamento em imagens, permitindo reter a informação com facilidade, aprendendo melhor através dos recursos visuais, por exemplo mapas, diagramas, vídeos, fotos, ilustrações, entre outros (Molina, 2015).

Na perspetiva desta mesma autora, a inteligência físico-cinestésica ou corporal-cinestésica é o domínio de coordenar os movimentos corporais e a destreza das mãos. As crianças que revelam esta mestria, caracterizam-se por utilizar muitos gestos, gostar de trabalhar com as mãos, movimentar-se com regularidade, possuir uma boa coordenação e equilíbrio e expressar-se através do movimento. Por isto, têm mais facilidade em aprender quando interagem com o espaço através do movimento e do toque.

Conforme Cardoso (2013), a inteligência interpessoal é a aptidão de entender e compreender as intenções e motivações dos outros. Molina (2015) complementa que as crianças desenvolvem esta competência ao trabalhar em grupo, partilhando tarefas comuns.

A inteligência intrapessoal pode ser definida como a habilidade de perceber as emoções e corrigi-las (Cardoso, 2013). As crianças que possuem esta inteligência reconhecem os seus pontos fortes e fracos, vinculam os seus sentimentos e aspirações, desenvolvem-se sozinhas e percebem o seu papel na relação com os outros, melhorando a aprendizagem quando assimilam a informação sobre si mesmas (Molina, 2015).

A inteligência naturalista é a sensibilidade de lidar com a natureza e perceber os objetos, fenómenos ou padrões da mesma (Cardoso, 2019). As crianças aprendem quando estabelecem ligações entre a informação recebida e os vários aspetos da natureza (Molina, 2015).

Por fim, a inteligência existencial é a capacidade de encarar certos aspetos abstratos da realidade, de ser um indivíduo virtuoso e se comportar como tal, sendo que a humildade é a qualidade mais importante (Cardoso, 2019).

Podemos concluir que no ensino é fundamental compreender o aluno, nas suas capacidades e formas de inteligência para que este seja bem direcionado para as áreas que constituem as suas capacidades inatas. O raciocínio lógico, a intuição, a imaginação e a criatividade são procedimentos complexos que influenciam na evolução e desenvolvimento, pois incentivam à inovação, à originalidade e à criação de novas linhas de pensamento, potenciando a criação de algo que terá impacto no nosso quotidiano (Cardoso, 2013).

2.2. Estilos de aprendizagem

A aprendizagem pode ser caracterizada como o desenvolvimento pessoal, decorrente de um procedimento experimental, interior à pessoa e que se verte numa modificação de comportamento considerado estável. Podemos designar que a aprendizagem: (1) é um processo, pois ocorre num longo período de tempo; (2) é uma estruturação pessoal, em que a experiência pessoal influencia na aprendizagem e determina o equilíbrio entre o adquirido e o que falta adquirir, através dos mecanismos de assimilação e acomodação; (3) é experiencial, uma vez que o resultado da aprendizagem é avaliado pelas modificações constatadas no comportamento exterior e

observável do sujeito, contudo estas só se manifestam quando o processo de transformação e aprendizagem tiver ocorrido internamente (Tavares et al., 2007).

Ao longo do desenvolvimento infantil, a criança deve possuir diferentes experiências de aprendizagem que proporcionem o seu sucesso escolar, nomeadamente aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas, socializadoras e cooperativas, como descreve o ME (2004).

As aprendizagens ativas preveem que os alunos detenham possibilidades de vivenciar ocasiões estimuladoras das atividades escolares, como as físicas e de manipulação de objetos e meios didáticos e também de descoberta constante de novos percursos e saberes. Assim, devemos ter em conta princípios que levem a projetos consequentes do quotidiano dos alunos e das suas atividades exploratórias que devem ser proporcionadas sistematicamente.

No que concerne às aprendizagens significativas, estas estão associadas às vivências dos alunos, quer seja dentro ou fora do estabelecimento escolar, resultantes da sua história pessoal ou que a ela se associa. É fundamental conhecer os saberes que correspondem aos interesses e necessidades de cada criança, assim como considerar especificidades da sua cultura no decorrer do processo de ensino, pois daí podem originar novas significações.

As aprendizagens diversificadas estão relacionadas com a utilização variada de recursos, que possibilitam uma variedade de perspetivações dos conteúdos abordados. A utilização de diversos materiais, de técnicas e de processos de desenvolvimento de um conteúdo levam à necessidade de diferenciar a modalidade do trabalho escolar e as formas de comunicação e de troca dos conhecimentos adquiridos.

Relativamente às aprendizagens integradas, surgem das realidades vividas ou imaginadas significativas na cultura de cada aluno. As experiências e os saberes prévios recriam e integram as novas descobertas no seu conhecimento e as evoluções alcançadas na união das diversas áreas do saber acabam por obter uma visão cada vez mais flexível e unificadora do pensamento a partir da diversidade de culturas e de pontos de vista.

As aprendizagens socializadoras possuem como garantia a formação moral e crítica na adequação dos saberes e no desenvolvimento de conceitos científicos. Neste sentido, as organizações das atividades escolares colaboram no planeamento de exercícios de trocas culturais, de circulação partilhada da informação e de criação de hábitos de interajuda em todas as atividades educativas.

Na ótica de Silva et al. (2016), a aprendizagem cooperativa acontece quando as crianças possuem oportunidade de compararem os seus pontos de vista e de contribuírem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum, assim a criança “se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras” (p.25). As atividades com grupos de crianças com idades distintas ou em diferentes fases de desenvolvimento, fortalece a partilha de ideias, beneficiando assim a aprendizagem global.

Na perspectiva de Cardoso (2013), não existe um único tipo de aprendizagem, pois os alunos respondem e aprendem com diferentes solicitações. Assim, o docente deve conhecer os diferentes processos de aprendizagem e ter como finalidade a educação e o desenvolvimento pessoal dos seus alunos.

Cardoso (2019) enumera diversas formas que levam os alunos a aprender melhor, nomeadamente: (1) pela prática – realizar uma tarefa e a experimentação e repetição da mesma faz com que acabe por interiorizar melhor esse conhecimento; (2) por rotina – a repetição constante de um comportamento, como por exemplo, na aprendizagem da música; (3) por erro e aproximação sucessiva – o estudante tem uma melhor aprendizagem com os seus erros, pois a identificação do erro proporciona outra escolha que leva ao objetivo; (4) por imitação – imitar o que vê; (5) com os outros – aprende com os colegas e nos grupos onde se encontra inserido; (6) por memorização – decorar o que foi ensinado; (7) com uma situação ou problema – através da vivência de uma situação (dramatização/ representação de um papel, como ser a rececionista do evento da escola); (8) através de uma associação – associar um conceito novo a algo que é familiar; (9) aprendendo a aprender – o estudante toma conhecimentos das técnicas e métodos de estudo para aprender; (10) criando um mapa mental – construindo uma estrutura lógica do pensamento; (11) analisando – analisar algo como um texto, uma situação ou hipóteses, de onde resultarão aprendizagens.

A aprendizagem é um processo contínuo, que depende do indivíduo e do contexto social, especialmente da cultura. Para ser efetiva deve ser sólida, isto é, incorporada pelo indivíduo.

2.3. O contributo das atividades lúdico-didáticas

Ao longo da sua aprendizagem, a criança consciencializa-se da sua capacidade para realizar diversas atividades, conhecer os seus limites e ultrapassar as dificuldades, facilitando a compreensão da sua personalidade e valorização pessoal (Silva, s.d.).

Para Montessori (1949), a criança quando brinca é feliz, mas quando realiza atividades a sua felicidade é maior. Esta afirmação pode ser confirmada quando as crianças estão a desenvolver atividades, e mesmo na ausência do professor, prosseguem com as suas tarefas, principalmente quando as atividades são motivadoras e estimulantes.

Durante as atividades, o docente deve utilizar recursos didáticos, designados por “todos os elementos utilizados no processo de ensino com vista a melhor atingir o objetivo: fazer com que o aluno domine melhor a matéria” (Cardoso, 2019, p.96). Estes recursos exigem transmissão de mensagens assertivas e estimulantes, que foquem a atenção dos alunos, ajudando-os a compreender as temáticas em estudo.

De acordo com Sousa (2003a) citando Santos, os recursos didáticos são considerados um meio de estabelecer relações com os alunos e de transmitir eficazmente e de forma lúdica os saberes.

2.3.1. O jogo como recurso da aprendizagem

O jogo surgiu no século XVI como um suporte lúdico de apoio à atividade didática e como um importante contributo para a aprendizagem (Kishimoto, 1994). Apresenta-se como um recurso educativo, exibido de forma atrativa e que vai ao encontro dos interesses, motivações e propostas das crianças (Silva et al., 2016).

De acordo com Alves e Bianchin (2010), o jogo pode ter uma função estimuladora no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Kishimoto (1994) refere que, o jogo educativo possui duas funções: a lúdica e a educativa. Na função lúdica, o jogo proporciona a diversão e o prazer, enquanto na função educativa, o jogo complementa o indivíduo nos saberes, nos conhecimentos e na sua perceção do mundo.

Na perspetiva de Campagne citado por Kishimoto (1994), no jogo com intencionalidade pedagógica há a necessidade de utilizar critérios na escolha de brinquedos para a aplicação em contexto escolar, com intuito de garantir a essência desta atividade lúdica. O primeiro critério é o de valor experimental, que implica o uso de objetos que permitem a exploração e a manipulação. O segundo critério é o valor da estruturação, em que é importante verificar se o brinquedo dá suporte à construção da

personalidade das crianças. O terceiro critério é o valor da relação, em que é essencial promover a interação das crianças com outros, com objetos e com o mundo que as rodeia. O quarto critério é o valor lúdico, que considera as qualidades dos objetos para estimular o aparecimento da ação lúdica.

O jogo desencadeia diversas interações sociais, proporcionadas por diferentes formas de organização: individuais, a pares e em equipa. As atividades com parceiros desenvolvem as relações sociais nas crianças (Silva et al., 2016).

Na ótica de Baranita (2012), os jogos tradicionais possuem uma grande importância na vida da criança, pois representam a cultura popular e passam de geração em geração de forma espontânea. Através destes jogos a criança conhece os costumes, os valores, as formas de pensamento e os ensinamentos de uma sociedade. O autor reforça que jogos também podem desenvolver a coordenação, o raciocínio e o equilíbrio.

Consoante Silva et al. (2016), a brincadeira e o jogo contribuem para o envolvimento da criança na resolução de problemas, pois possibilitam a exploração do espaço e dos objetos, do pensamento e raciocínio matemático. A criança quando brinca com materiais (areia, plasticina, blocos, etc.) e durante jogos dramáticos, desenrola a criação de situações imaginárias (comprar numa loja, pôr a mesa, entre outros) que cooperam na aprendizagem da matemática. Os jogos com regras, nomeadamente cartas numeradas, lotos, dominós, jogos tradicionais de movimento, entre outros, conduzem à compreensão e à aceitação de regras anteriormente fixadas e ao desenvolvimento do raciocínio estratégico, auxiliando na autonomia da criança. Segundo Kishimoto (1994) o professor também pode utilizar o jogo da memória com imagens de frutos com o objetivo de distingui-las.

Assim, o brinquedo torna-se numa ferramenta de trabalho utilizada pelo educador, afirmando-se como material pedagógico ou didático.

O jogo possibilita ao educador observar a criança “por inteiro”, no seu desempenho motor, afetivo, social e moral, informando sobre as estruturas mentais sucessivas na criança (Debesse citado por Sousa, 2003a).

2.4. Educação pela arte: benefícios no desenvolvimento da aquisição de competências da criança/aluno

A educação está definida como uma série de normas pedagógicas vocacionadas para o desenvolvimento global do corpo e do espírito. Já a arte é caracterizada pela

capacidade/habilidade para utilizar o conhecimento ou para concretizar uma ideia (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2019). Portanto, a arte e a educação estão interligadas pelos seus propósitos e suas metodologias. Sousa (2003c) citando Read afirma que “a arte deve ser a base da educação” (p.79), utilizando-a como meio promotor da aprendizagem.

A educação pela arte objetiva educar/formar a pessoa no seu todo, respeitando a personalidade. É utilizada por professores e educadores de infância nas suas práticas (Sousa, 2003a). Contempla o direito humano à educação e à participação cultural, estimula as capacidades individuais, contribui para a qualidade da educação e desenvolve a expressão da diversidade cultural (UNESCO, 2006).

Neste sentido, Sousa (2003a) defende a conexão entre as áreas curriculares, que não se restrinja à transmissão de saberes, mas na preparação dos indivíduos para o futuro, afirmando que a educação pela arte tem um caráter sensível, que estimula e enriquece o racional, numa interação benéfica entre o pensar, o sentir e o agir.

O professor/educador deve orientar para a expressão, experimentação e autonomia, bem como adaptar as atividades à realidade e às necessidades do grupo. A criatividade é uma das capacidades a ser desenvolvida, por isso, é essencial dar liberdade às crianças e permitir o uso da imaginação nas suas composições artísticas.

2.4.1. Educação artística: as expressões na educação.

A expressão pode ser considerada uma arte essencial para a sobrevivência humana, pois desde a antiguidade que o ser humano necessitou de algo para comunicar, se expressar e se integrar na sociedade.

Reis (2005) descreve a expressão como um conjunto de fenómenos que se geram no corpo como resposta a estímulos externos e internos, podendo ser designada como um ato de comunicação, indicando vários meios de que o ser humano se serve para comunicar.

É através da música, das artes plásticas, da físico-motora e da dramatização, que o ser humano manifesta as suas expressões. Ferraz e Dalmann (2011) defendem que estas atividades expressivas promovem a aprendizagem do saber pensar, criar, inovar, construir conhecimentos, participar ativamente no seu próprio crescimento, orientado pela sua experiência e pelos facilitadores do processo de conhecimento.

Nas escolas da atualidade, são utilizadas expressões articuladas com as diferentes áreas, criando assim um currículo globalizante e integrador, atendendo aos interesses e necessidades das crianças/alunos. Sousa (2003a) citando Santos ressalva a importância do foco na estimulação da criatividade e na capacidade de expressão e comunicação.

2.5. Educação com equidade e inclusão

A educação é um direito de todas as crianças. Na escola, o educador deve reconhecer que “todo o estudante é importante e tem igual importância” (UNESCO, 2019, p.12).

Neste sentido, no ano de 2018 entrou em vigor o DL N.º 54/2018 (p.2918) que possui como eixo central de orientação a necessidade de:

Cada escola reconhecer a mais valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa.

A inclusão, segundo a UNESCO (2019), é o procedimento que auxilia a ultrapassar barreiras que limita a presença, participação ou conquistas dos alunos. O DL N.º 54/2018 adverte ao acesso e participação, de modo total e efetivo, aos mesmos contextos educativos.

A equidade é a garantia de que todas as crianças e alunos possuem acesso aos apoios necessários de modo a realizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento (DL N.º 54/2018). As escolas devem proporcionar igualdade de oportunidades, tratando os indivíduos com justiça e de acordo com as necessidades e capacidades de cada um (Tilstone, Florian & Rose, 2003).

O DL N.º 54/2018 (p.2921) refere as medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão, que têm como:

Finalidade a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória.

Estas medidas estão organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais.

As medidas universais adaptam as respostas educativas disponíveis nas escolas para todos os alunos, tendo como finalidade o desenvolvimento da participação e a melhoria das aprendizagens. Podemos considerar medidas universais: a diferenciação pedagógica; as acomodações curriculares; o enriquecimento curricular; a promoção do comportamento pró-social; a intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos (DL N.º 54/2018).

No que se refere às medidas seletivas, estas destinam-se a complementar as necessidades de apoio à aprendizagem não suplementadas pela utilização das medidas universais. Designamos por medidas seletivas: os percursos curriculares diferenciados; as adaptações curriculares não significativas; o apoio psicopedagógico; a antecipação e o reforço das aprendizagens; o apoio tutorial. Este género de medida é realizado com os recursos materiais e humanos disponíveis na escola e a sua supervisão e a avaliação da eficiência da aplicação das medidas seletivas são efetuadas pelos responsáveis da sua implementação (DL N.º 54/2018).

As medidas adicionais pretendem colmatar as dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que carecem de recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão. Esta medida é representada através: da frequência do ano de escolaridade por disciplinas; das adaptações curriculares significativas; do plano individual de transição; do desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado; do desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social. O uso das medidas adicionais que solicitam a intervenção de recursos especializados deve pedir a intervenção do docente de educação especial enquanto dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem, devendo ser realizadas em contexto de sala de aula (DL N.º 54/2018).

Na ótica de Tilstone, Florian e Rose (2003), podemos concluir que para garantir uma igualdade de oportunidades temos de planificar no sentido da inclusão e da equidade através de: identificação das diferenças individuais e do seu impacto na aprendizagem; invenção num contexto onde os indivíduos possuem capacidades de aprender e ensinar com eficácia; reconhecimento dos indivíduos e das suas contribuições para a escola e para a sociedade como um todo.

Capítulo 3 – Consciencialização e desenvolvimento da linguagem e comunicação

A linguagem define-se pela manifestação do pensamento por meio da palavra, da escrita ou de sinais, através do qual se desenvolvem competências linguísticas de recepção, transformação e transmissão de informação. Por outro lado, a comunicação é a troca de informação entre indivíduos podendo ser representada por combinações verbais (fala, escrita ou por um código comum) ou não verbais (olhar, expressões faciais, postura, gestos e linguagem corporal).

A linguagem é utilizada como processo de comunicação, não somente na forma verbal, em que possui uma estrutura específica e propriedades particulares (Sim-Sim, 1998). Vygotsky (s.d.) identifica a comunicação como a função primordial da linguagem, que é exclusivamente humana.

Conforme Ivic (2010), a linguagem inicia-se como um meio de comunicação, e de acordo com Vygotsky (s.d.), o meio de comunicação pode ser uma palavra ou um som que detenham um significado.

A comunicação é ancestral, realizada cara a cara ou à distância, em situações formais ou informais e planeadas ou espontâneas, executada de forma oral, escrita, gestualmente e por ações (Sim-Sim, 1998). A comunicação pode ser eficaz, mesmo sem a língua falada, recorrendo como por exemplo à mímica (Lentin, 1981).

O sucesso da comunicação ocorre quando os interlocutores dominam um código comum e utilizam um canal de comunicação. O código reúne um conjunto de sinais utilizados para transmitir uma mensagem, enquanto que o canal de comunicação é o meio pelo qual a mensagem é transmitida. A comunicação verbal é a mais utilizada (Sim-Sim, 1998).

A linguagem é empregue para comunicar e pensar, sendo que todas as línguas possuem traços comuns, ou seja, universais, nomeadamente todas são: (1) complexas e capazes de exprimir uma ideia; (2) modificáveis no tempo, portanto, podem evoluir; (3) compostas por unidades discretas e com regras; (4) expressadas no passado, no presente, no futuro, na negação, na interrogação e na formulação de ordens; (5) uma relação de arbitrariedade entre o som (e cadeias de sons) e dos respetivos significados (Sim-Sim, 1998).

A autora supramencionada afirma que a criança aprende a língua da comunidade onde está inserida, pela exposição à mesma. Assim, “a aquisição (natural e espontânea)

da linguagem é uma capacidade da espécie humana, independentemente da raça e da cultura de cada grupo social” (p.23).

A comunicação verbal entre adultos e crianças favorece a aprendizagem, o desenvolvimento da própria linguagem e auxilia a descodificação das informações pelas crianças (Vigotskii, Luria & Leontiev, 2010).

Na ótica de Sim-Sim (1998), “para clarificar, reforçar ou distorcer a mensagem, o sistema linguístico, vulgarmente denominado linguagem, serve-se de mecanismos ou chaves de suporte” (p.22), podendo ser extralinguísticos (os gestos, a postura corporal e as expressões faciais) ou paralinguísticos (a entoação, as pausas e hesitações, a velocidade e o ritmo das produções).

3.1. Marcos e etapas do desenvolvimento da linguagem

A aquisição e o desenvolvimento da linguagem acarretam muito mais do que aprender palavras novas, e de ter a capacidade de produzir todos os sons da língua ou de compreender e de fazer uso das regras gramaticais. Apresenta-se como um método complexo e deslumbrante no qual a criança, através da interação com os outros, (re)constrói, naturalmente e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde se encontra inserida, ou seja, adapta-se à sua língua materna. Com isto, a criança usa esta língua para comunicar e, em simultâneo, aprender acerca do mundo (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Na perspetiva de Vygotsky citado por Yudina (2009), a criança quando nasce insere-se numa sociedade cultural, onde se desenvolve pela interiorização de signos e símbolos culturais, adquirindo características típicas dessa cultura.

O desenvolvimento da linguagem é influenciado pelo grupo social em que estamos integrados, partilhando um discurso particular comum a todos os elementos que o compõem. A criança adapta-se ao discurso da sua família, sendo que com a sua evolução e alargamento dos grupos sociais, nomeadamente a entrada na escola e a exposição de outros contextos, beneficia do enriquecimento linguístico (Sim-Sim, 1998).

Na ótica de Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), o desenvolvimento da linguagem ocorre de forma integral. Neste sentido, o educador deve conhecer os vários domínios linguísticos que são objeto de aquisição, ensinar regras da língua da comunidade a que a criança pertence, e desta forma, contribuir para a construção do seu próprio conhecimento.

O autor retromencionado acrescenta que estas regras correspondem a domínios específicos, nomeadamente a aquisição de regras fonológicas, de regras sintáticas, morfológicas e semânticas e de regras pragmáticas da língua. No exemplo de uma expressão de uma criança de 36 meses, “O Luís já fez o desenho”, o educador deve observar que a verbalização de “fez” é um indicador de desenvolvimento, pois apesar da criança nunca ter ouvido desta forma exata, já teve inúmeras vezes contacto com formas idênticas, como: beber/bebeu, comer/comeu, ler/leu. Neste sentido, com a frequência de regularidade, a criança retirou uma regra e, ao ter de usar no passado (pretérito perfeito) do verbo fazer, empregou a regra que conhecia e proferiu “fez”. O uso de uma regra em presença de uma exceção, designa-se sobregeneralização, sendo muito comum no desenvolvimento da linguagem.

Consoante Vygotsky referido por Oers (2009), os educadores devem ter em consideração o nível de desenvolvimento real que as crianças já possuem, e quando auxiliadas apropriadamente podem superar expectativas. Este auxílio origina uma área potencial de processos de aprendizagem, “a zona de desenvolvimento próximo”. Esta zona, definida por Yudina (2009, p.5), é:

A distância entre o nível real de desenvolvimento da criança, avaliado pela dificuldade do problema que a criança pode resolver sem a ajuda do adulto, e o seu nível de desenvolvimento potencial, avaliado pela dificuldade do problema que uma criança consegue resolver com a ajuda de um colega mais competente ou de um adulto.

Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), a forma mais eficiente de perceber o desenvolvimento da linguagem de todas as crianças é ouvir e observar o que a criança diz, e como o diz. Do mesmo modo, Opperman e Cassandra (2001) acrescentam que o desenvolvimento da linguagem depende da aptidão da criança ouvir e imitar os sons que ouve.

Desde a primeira manifestação sonora da criança (choro) até a junção de todos os sons da língua, sucede um processo de aquisição, discriminação e articulação de todos os sons da língua, a qual designamos de desenvolvimento fonológico (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Na opinião de Papalia, Olds e Feldman (2007), os bebés produzem sons antes de dizerem as suas primeiras palavras. Estas manifestações pré-linguísticas podem ser “o choro, arrulhar, tagarelar, e imitação acidental ou deliberada de sons, sem compreensão do seu significado” (p.215). Como descrito por Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), o choro

é a produção sonora de desconforto, enquanto que o palreiro ou o arrulhar são sons vocálicos e consonânticos que expressam o bem-estar e normalmente juntam-se com um sorriso ou após gargalhadas. Posteriormente, surge a lalação ou o tagarelar que vai até os dez meses, e é caracterizado pela repetição de sílabas, como por exemplo “mamamama” ou “babababa”, possuindo uma estrutura CVCV (consoante/vogal/consoante/vogal). Após esta etapa, a criança diminui a reduplicação silábica para composições de uma ou duas sílabas (CV; CVCV), do tipo, “pa” e “papa”, passando a ter consciência na atribuição do significado.

O surgimento das primeiras palavras por volta dos dez e os catorze meses, consoante as regras fonológicas da língua da criança, dá início ao período linguístico. Este período acontece quando a expressão verbal da criança veicula um significado (Papalia, Olds & Feldman, 2007). No decorrer dos anos seguintes, de acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) a criança forma cada vez mais sons e articula com maior precisão os padrões fônicos da sua língua. Aos dois anos, as produções fonológicas são mediamente perceptíveis pelo adulto. Opperman e Cassandra (2001) adicionam que por volta dos três anos o discurso é compreensível, podendo existir confusão na gramática. Entre os quatro e os cinco anos, o discurso é inteligível e fluente, com utilização correta da gramática. Aos seis anos a criança alcança o nível e a qualidade de produção fônica de um adulto.

A par do desenvolvimento fonológico da criança, existem outros períodos cruciais no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, nomeadamente o desenvolvimento semântico, o sintático e o pragmático. O desenvolvimento semântico beneficia o conhecimento e o uso do significado dos enunciados linguísticos (palavras, frases, discurso). O desenvolvimento sintático corresponde ao domínio das regras de organização das palavras em frases. O desenvolvimento pragmático diz respeito à aquisição das regras de uso da língua. (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Sim-Sim (1998) caracteriza o desenvolvimento da linguagem pelo conhecimento adequado e eficiente da musicalidade da fala.

Em qualquer língua, de acordo com a autora supramencionada, a criança segue o mesmo caminho de desenvolvimento, sendo que este é marcado por grandes etapas, como podemos observar seguidamente (tabela 2):

Tabela 2 – Marcos e etapas do desenvolvimento da linguagem

Idade	Desenvolvimento fonológico	Desenvolvimento semântico/sintático	Desenvolvimento pragmático
0 – 6 meses	<ul style="list-style-type: none"> – Reação à voz humana – Reconhecimento da voz materna – Reação ao próprio nome – Reações diferentes a entoações de carinho ou de zanga – Vocalizações (palreio, lalação) com entoação 	-----	<ul style="list-style-type: none"> – Tomada de vez em processos de vocalização
12 meses	<ul style="list-style-type: none"> – Produção de alguns Fonemas 	<ul style="list-style-type: none"> – Compreensão de frases simples, particularmente instruções – Produção de palavras isoladas (holofrase) 	Produções vocálicas para: <ul style="list-style-type: none"> – fazer pedidos – dar ordens – perguntar – negar – exclamar
18 meses	<ul style="list-style-type: none"> – Produção de muitos fonemas – Utilização de variações Entoacionais 	<ul style="list-style-type: none"> – Cumprimento de ordens simples – Compreensão de algumas dezenas de palavras – Produção de discurso telegráfico (2/3 palavras por frase) 	Uso de palavras e embriões de frase para: <ul style="list-style-type: none"> – fazer pedidos – dar ordens – perguntar – negar – exclamar
2 – 3 anos	<ul style="list-style-type: none"> – Produção de muitos fonemas – Melhoria no controlo do volume, ritmo e intensidade da voz – Reconhecimento de todos os sons da língua materna 	<ul style="list-style-type: none"> – Compreensão de centenas de palavras – Grande expansão lexical – Produção de frases – Utilização de pronomes – Utilização de flexões nominais e verbais – Respeito pelas regras básicas de concordância 	<ul style="list-style-type: none"> – Uso de frases para realizar muitos atos de fala (pedidos, ordens, perguntas, chantagens, mentiras)
4 – 5 anos	<ul style="list-style-type: none"> – Completo domínio articulatorio 	<ul style="list-style-type: none"> – Conhecimento passivo de cerca de 25 000 palavras – Vocabulário ativo de cerca de 2 500 palavras – Compreensão e produção de muitos tipos de frases simples e complexas 	<ul style="list-style-type: none"> – Melhoria na eficácia das interações conversacionais (formas de delicadeza e de subtileza)
Até a puberdade	-----	<ul style="list-style-type: none"> – Domínio das estruturas gramaticais complexas – Enriquecimento lexical 	<ul style="list-style-type: none"> – Domínio das regras pragmáticas do(s) ambiente(s) onde convive

Fonte: Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p.26)

3.2. A fala

A fala é uma reprodução sonora, composta por uma série de frequências variáveis e transitórias, que solicitam a implicação de todo o complexo sensorial auditivo, da atividade cortical discriminativa e interpretativa dos sons (Sousa, 2003c). Portanto, para falar bem é preciso ouvir bem.

Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) defendem que a distinção ou discriminação dos sons da fala é somente uma parte do desenvolvimento fonológico. A outra parte está relacionada com a capacidade de reproduzir os sons da fala. A produção dos sons da fala, a partir dos movimentos e músculos (língua, lábios, dentes, cordas vocais, palato, entre outros) controlados pelo sistema nervoso, designa-se articulação. O aparelho vocal além de utilizar sons para articular a fala, também produz sons, como o choro, o riso, entre outros.

De acordo com Sousa (2003c), os sons que constituem a fala são produzidos a partir de diversos órgãos, pois não existe um órgão único da fala. Desta forma, o ser humano necessita de recorrer à coordenação funcional de partes de vários órgãos de diversos sistemas, nomeadamente do sistema respiratório – pulmões, faringe e laringe, e do sistema digestivo – boca, lábios e língua.

Na visão de Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) o aparelho fonador ou os órgãos vocais possuem a função de alterar a corrente de ar que sai de pulmões na expiração, produzindo sons articulados com as características da fala. Neste sentido, Sousa (2003c) comenta que o processo inicial e fundamental da produção da fala é realizado pelos pulmões. Estes efetuam a concentração do ar que posteriormente é lançado com maior ou menor frequência, com um dado ritmo, com determinadas pausas, possibilitando assim a intensidade da voz e o ritmo da fala. O ar proveniente dos pulmões é atravessado nas cordas vocais que o moldam, a partir das suas ações de estriamento e alongamento, provocando a altura tonal dos sons da fala. Ao chegar à boca, estas massas de ar concluem o seu tratamento, seguindo a língua e os lábios que formam distintas articulações das diferentes palavras. As diversas colocações da língua podem originar sons como “tá” ou “dá”, enquanto que os lábios podem gerar sons como “bá”, “fá” ou “vá”; e a oclusão da boca sustentando o ar, originará “pá” ou “cá”, entre outras.

No processo da linguagem a audição é essencial ao longo do desenvolvimento da fala, reforçando que “falamos com os ouvidos” (Sousa, 2003c, p.134). Para este autor, a fala e o ouvido possuem uma relação próxima e simbiótica, ressaltando e destacando o

papel do ouvido em relação aos órgãos da fala. A fala só é possível se houver audição, pois os surdos não produzem a linguagem falada devido à deficiência auditiva e não por apresentarem deficiência ou alteração nos órgãos fonadores. Existem danos auditivos provocados por ruídos e pela poluição sonora que alteram a emissão da voz. Este fenómeno expressa a função principal do ouvido na percepção da linguagem, que recebe os sons, percebe-os, dissocia-os, integra-os e memoriza-os e controla a saída da voz.

A evolução da fala efetua-se, holisticamente, na medida em que, as diferentes componentes da linguagem (função, forma e significado) são adquiridas em conjunto. O desenvolvimento da linguagem sofre influência das raízes sociais e culturais, sendo que aquando da entrada no jardim-de-infância, a criança já realizou um longo percurso linguístico e possui experiências e atitudes que determinam a sua aprendizagem e a sua própria autoestima (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Para os mesmos autores, com base nestes princípios, cabe ao educador criar ambientes estimuladores da linguagem e interagir verbalmente com cada criança, sendo que estas duas formas complementares beneficiam esta faixa etária. O uso da linguagem falada de forma correta e adequada, num ambiente favorável, estimulante e capaz de desafiar o aprendiz falante, proporciona maiores possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social.

3.3. A comunicação oral

A comunicação é um processo dinâmico, natural e espontâneo que carece de interação mínima de duas pessoas, com o objetivo de partilhar necessidades, experiências, desejos, sentimentos e ideias.

Na ótica de Sim-Sim (1998), comunicar é um modo ativo de “troca de informação que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e a descodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois, ou mais intervenientes” (p.21).

A criança já nasce com as capacidades inatas para comunicar e falar, necessitando de exposição em interações sociais e comunicação verbal para desenvolvê-las. Nos primeiros anos de vida, é da responsabilidade do adulto proporcionar interações com o bebé, interpretando e respondendo aos seus comportamentos. À medida que a criança cresce, assume um papel cada vez mais ativo na dinâmica interativa da comunicação (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Desde o nascimento, as crianças e os adultos vivem em interação, através de comportamentos verbais e não verbais. No decorrer do primeiro ano de vida da criança, o adulto detém um papel de maior relevância na interação comunicativa, pertencendo-lhe a função de responder às necessidades de comunicação da criança e de proporcionar ambientes ricos para a comunicação, condições necessárias para o desenvolvimento das capacidades comunicativas e para a aquisição de competências linguísticas no bebé, permitindo desta forma o domínio eficaz da língua materna.

Na perspectiva de Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) as crianças nos primeiros meses de vida somente respondem aos comportamentos não verbais dos pais, nomeadamente aos sorrisos, ao contacto físico, às expressões faciais, à entoação da voz e à melodia do discurso, posteriormente utilizam o contacto visual para interagir, começando por sorrir em resposta aos sorrisos dos outros e às vozes. A evolução da comunicação é progressiva e gradual, sendo que a qualidade da presença do adulto é decisiva neste desenvolvimento comunicativo. Silva et al. (2016) reforçam que a comunicação não verbal representa uma base fundamental na comunicação oral, que pode ser trabalhada através da mímica, do jogo dramático e de projetos de teatro.

Para que as crianças participem ativamente no ato comunicativo e nas conversas com outros, é preciso considerar os meios que utilizam para receber e transmitir mensagens. Os bebés comunicam utilizando comportamento não verbais, tais como o choro, o olhar, o sorriso, os movimentos corporais, as vocalizações, entre outros. Através das repetidas interações realizadas, o adulto atribui significado aos diferentes comportamentos e responde adequadamente às necessidades do bebé. É a partir destas trocas comunicativas que as crianças ganham interesse pelos objetos que lhes rodeiam e descobrem a potencialidade que os seus comportamentos podem desencadear nos outros. Aos poucos, as crianças vão usando meios de comunicação com maior diversidade e simbolismo, até que surge a comunicação verbal (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Os mesmos autores afirmam que as crianças tornam-se comunicadores fluentes e falantes competentes, a partir da interação verbal que inclui o saber escutar a fala e o falar. Com a comunicação oral as crianças aprendem e desenvolvem a linguagem.

A evolução da linguagem oral na criança, de acordo com Silva et al. (2016), está interligada ao interesse em comunicar, que depende do saber escutar e falar agradavelmente. É preciso monitorizar as crianças que apresentam dificuldades na expressão verbal ou que normalmente não se manifestam nas atividades de grupo. Cabe

ao ambiente escolar dispor de situações motivadoras para o diálogo e para a partilha de vivências entre as crianças, promovendo a participação geral.

Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) declaram que o jardim-de-infância representa um ambiente facilitador da escuta, da aprendizagem e da fala com outros indivíduos na sua língua materna, configurando-se num espaço educativo promotor do desenvolvimento das capacidades comunicativas e linguísticas da criança, onde se cultiva a escuta ativa e a repetição falada, que são componentes fundamentais na aquisição de capacidades linguísticas funcionais importantes para garantir um excelente desempenho social e académico.

No pré-escolar é essencial que sejam produzidas oportunidades que estimulem o desenvolvimento das competências comunicativas. Neste processo de proporcionar o desenvolvimento da comunicação oral devemos focar com maior incidência nas experiências de interação comunicativa, nomeadamente crianças com outras crianças e com adultos, e atividades lúdicas que proporcionem a evolução das capacidades verbais. O educador tem o dever de aumentar propositalmente “as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções, que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores” (Silva et al., 2016, p.62).

Segundo as OCEPE, a criança melhora a sua linguagem através do clima de comunicação que é criado pelo educador. Este ambiente estimulador permite o alargamento do seu vocabulário, construção de frases mais corretas e complexas e aquisição de um maior domínio da expressão e comunicação que favorece formas mais elaboradas de representação.

Ao transitar para o 1.º CEB, a criança inicia um processo de escolaridade obrigatória, sendo que enfrenta diversas etapas, especificamente na sua comunicação oral. Neste sentido, as Aprendizagens Essenciais referidas pelo ME (2018, pp.2-3), estabelecem que os alunos no final deste ciclo:

Deverão estar aptos não só a compreender discursos (escutar, descobrir pelo contexto o significado de palavras ainda desconhecidas, saber reter o essencial, identificar a intenção comunicativa do interlocutor em textos adequados à faixa etária), mas também a expressar-se de forma adequada (de modo claro, audível, e apropriado ao contexto), desenvolvendo capacidades discursivas como elaborar narrativas, descrições, opiniões, pedidos, num processo de desenvolvimento e consolidação da competência comunicativa.

Neste ciclo são propostos momentos de apresentação de trabalhos perante a turma. Nestas ocasiões em que as atenções estão focadas num só aluno, podem surgir sentimentos de insegurança e constrangimento por estar em frente de uma plateia. Para ultrapassar esse obstáculo e o aluno ser capaz de se expressar bem publicamente, é necessário praticar, realizar exercícios que desenvolvam capacidades de exposição e de partilha de ideias, que são essenciais para a evolução da comunicação e da autoconfiança (Trindade, 1990).

Conforme Sim-Sim (1998), para o sucesso de uma boa comunicação oral, devemos nos colocar no lugar do ouvinte, adaptar o discurso à audiência e saber selecionar a melhor expressão linguística para expressar o conteúdo.

Assim sendo, comunicar oralmente presume que a composição da linguagem do emissor seja compreensível e adequada ao recetor, desta forma, o locutor deve ter uma boa consciencialização da língua (Lentin, 1981).

3.4. A consciência fonológica

A consciência fonológica corresponde à aptidão de pensar sobre os segmentos sonoros das palavras orais, isto é, a capacidade de observar e manusear segmentos sonoros de dimensões distintas como sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas que incorporam as palavras (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Sim-Sim (1998) explica que a consciência fonológica em contrariedade das atividades de falar e de ouvir falar, envolve a capacidade de intencionalmente prestar atenção aos sons da fala e não ao significado do enunciado.

A mesma autora afirma que o bebé entre o primeiro e o segundo mês de vida já detém a capacidade de distinguir sons na base do fonema. Aos 36 meses, diferencia todos os sons da própria língua materna. A partir desta idade, reconhece sequências sonoras possíveis de existirem na língua da comunidade a que pertence, retificando as sequências não toleráveis nessa língua para cadeias fonológicas passíveis.

A aprendizagem da leitura e da escrita nas crianças no 1.º ano do 1.º CEB exige o reforço de conceitos sobre o código escrito enquanto um sistema que revela unidades da linguagem. Nos códigos alfabéticos, as letras apresentam os segmentos fonémicos, permitindo, através de um número reduzido de símbolos (as letras), representar por escrito todas as palavras de uma língua. Naturalmente, a dominação do código alfabético faz com que a criança compreenda que a linguagem escrita representa unidades da linguagem oral,

assim como, as unidades codificadas são os fonemas. Neste sentido, a relação entre a linguagem oral e a escrita melhora a sensibilidade das crianças em relação à estrutura sonora das palavras, propiciando a aquisição de competências de leitura e escrita (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

As crianças quando entram na escola ainda não possuem a consciência fonológica das palavras, impondo a legitimação do trabalho sobre a reconhecimento da unidade “palavra” em contexto letivo (Freitas, Alves & Costa, 2007). Ao refletir sobre a unidade “palavra”, observamos que a capacidade que a criança tem de a separar num contínuo da fala e a aptidão que possui de identificar as unidades fonológicas no seu interior é compreendida como uma manifestação da sua consciência fonológica. Esta consciencialização está dividida em três tipos: (1) silábica; (2) intrassilábica; (3) fonémica. A primeira diz respeito ao isolamento das sílabas (pra . tos). A segunda surge quando a criança consegue separar as unidades dentro da sílaba (pr.a-t.os). A terceira corresponde à capacidade de isolar os sons da fala (p.r.a.t.o.s) (Freitas, Alves & Costa, 2007).

Para os mesmos autores, o desenvolvimento da consciência silábica antecede à consciência das outras unidades fonológicas inferiores (constituintes silábicos e sons da fala). Um falante alcança a divisão das palavras em sílabas, antes de entender este conceito. Por outro lado, a consciência intrassilábica e a fonémica possuem um desenvolvimento mais lento. No que se refere à consciência intrassilábica, o que está em causa é a aptidão de alterar grupos de sons dentro da sílaba gerando uma nova palavra.

Relativamente à consciência fonémica, esta envolve a perceção dos sons da fala, como por exemplo, a palavra “sol” é formada por três sons isolados (fonemas), [s], [o], [l]. Desta forma, quando as crianças possuem uma boa consciência fonémica detém a capacidade de juntar os fonemas [s], [o], [l] para produzir a palavra “sol”, e vice-versa, através da palavra “sol” realizar a decomposição em fonemas individuais. Podemos assim verificar que “a consciência fonémica constitui o nível mais avançado de consciência fonológica” (Lopes et al., 2014, p.17).

O progresso da consciência fonológica, na ótica de Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), é um trajeto que tem início com a sensibilização de segmentos maiores da fala (as palavras ou as sílabas) até à sensibilidade dos componentes fonémicos das palavras. Isto é “as crianças conseguem com relativa facilidade indicar as sílabas da palavra *cavalo*, mas apresentam muito mais dificuldade em indicar as unidades fonémicas da palavra *pá*”

(p.49). Desta forma, a sensibilidade fonológica evolui na compreensão dos segmentos fonológicos constantemente mais pequenos.

Na ótica de Freitas, Alves e Costa (2007) a consciência fonológica na escola deve iniciar-se primeiramente com o treino da consciência silábica, pois todas as crianças usufruem naturalmente desta fase de desenvolvimento nesta etapa das suas vidas. Em seguida, o treino da consciência intrassilábica e, por fim, da fonémica.

Capítulo 4 – Metodologias de Investigação-Ação

A metodologia da Investigação-Ação alimenta uma relação simbólica com a educação, que é a que mais se aproxima do meio educativo sendo mesmo apresentada como a metodologia do professor como investigador (Latorre, 2003, p.20) e que valoriza, sobretudo, a prática, tornando-a, talvez, o seu elemento chave (...).

(Coutinho et al., 2009, p.358)

Neste capítulo descrevo a metodologia usada no decorrer da investigação para os projetos realizados no âmbito das práticas pedagógicas. Para elaboração deste estudo utilizei a abordagem qualitativa através do método de IA.

A investigação qualitativa baseia-se num modelo fenomenológico, que tem por base a realidade fundamentada pelas perceções do sujeito. O objetivo do paradigma qualitativo é de “compreender e encontrar significados através das narrativas verbais e de observações” (pp.11-12) e não através de números. A investigação qualitativa ocorre habitualmente em situações naturais (Bento, 2015)

Na ótica de Bogdan e Biklen (1994), os investigadores qualitativos na educação devem questionar constantemente os sujeitos de investigação, com o intuito de compreender as experiências realizadas pelo sujeito, como estes interpretam estas experiências e o modo como estes estruturam o mundo social em que vivem. Estes autores também referem que os investigadores qualitativos instituem estratégias e procedimentos que lhes possibilitem ter em consideração as experiências na perspetiva do informador. No decorrer do processo de investigação qualitativa há a necessidade de realizar uma reflexão sobre o diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos, sendo que estes não são abordados de forma neutra.

A IA, na perspetiva de Bento (2015), constitui uma metodologia científica que possui dois objetivos fundamentais: a investigação e a ação. Com a finalidade de obter resultados nas duas vertentes, a investigação pretende que o investigador compreenda melhor uma organização ou comunidade, enquanto que a ação pretende modificar uma comunidade, organização ou programa.

Segundo Esteves (2008), citando John Elliot, a IA pode ser definida como um estudo de uma situação social, tendo como finalidade o melhoramento da qualidade da ação decorrente. Altricher et al., referidos por Esteves (2008), acrescentam que a IA pretende apoiar os professores e os grupos de docentes a lidar com os desafios e

problemas das suas práticas e desta forma adaptar as mesmas de forma refletida. Este modelo de investigação baseia-se na recolha de informação sistematizada com o objetivo de promover as mudanças sociais (Borgdan & Biklen, 1994).

4.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

De acordo com Coutinho et al. (2009), na realização de uma IA, existe a necessidade de pensar nos mecanismos de recolha de informação ao longo da investigação. Estes autores referem ainda que o professor investigador deve ir recolhendo informações sobre a sua ação ou intervenção, com o intuito de avaliar com mais distanciamento os resultados da sua prática e, posteriormente, ter a capacidade de refletir sobre a mesma.

Esteves (2008) ressalva que “a escolha dos instrumentos a utilizar para recolher os dados relativos ao estudo depende das questões enunciadas” (p.87). Deste modo, no decorrer das minhas práticas pedagógicas recorri a diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados, com o objetivo de refletir sobre a minha intervenção e melhorar a problemática enunciada. No decorrer das duas primeiras semanas de estágio foquei-me na observação participante. No restante tempo de prática, utilizei os diários de bordo ou as notas de campo, os registos fotográficos e audiovisuais, a entrevista etnográfica e a análise das produções das crianças.

A observação possibilita o conhecimento direto dos fenómenos, exatamente como estes ocorrem, numa determinada situação, ou seja, a observação permite-nos perceber os contextos, as pessoas que estão inseridas no mesmo e as suas interações (Esteves, 2008). Nas minhas práticas pedagógicas recorri à observação participante, na qual para além de observar, também intervimos nas atividades orientadas e livres.

Posteriormente a estar definido o objeto ou sujeito que vamos observar, o autor atrás mencionado, refere que temos de decidir como realizar o registo desta observação. No decorrer das minhas intervenções utilizei as notas de campo ou os diários de bordo. As notas de campo são “registos detalhados, descritos e focalizados dos contextos, das pessoas (retratos), suas ações e interações (trocas, conversas)” (p.88) tendo como objetivo registar o que ocorre naquele momento. As notas de campo também incluem material reflexivo, nomeadamente notas interpretativas, interrogações e sentimentos. Relativamente aos diários de bordo, estes são um registo escrito que apresentam as notas de campo e outros tipos de dados. Os diários de bordo devem apresentar-se datados e

referenciados relativamente aos locais. O diário é uma técnica mais pessoal, pois inclui os sentimentos, as emoções e as reações do professor investigador (Esteves, 2008).

No decorrer da observação, de acordo com Esteves (2008), os professores utilizam o registo fotográfico e audiovisual, como informação visual para mais tarde serem analisadas. Utilizei o registo fotográfico e audiovisual no decorrer de todas as intervenções com o objetivo de recolher o máximo de informações visuais das crianças e desta forma analisar o seu comportamento.

Segundo Fino (2008, p.5) as entrevistas etnográficas são:

As conversações ocasionais no terreno, portanto não estruturadas e mediante o estudo, quer de documentos “oficiais”, quer, sobretudo, de documentos pessoais, nos quais os nativos revelam os seus pontos de vista pessoais sobre a sua vida ou sobre eles próprios, e que podem assumir a forma de diários, cartas ou autobiografias.

Utilizei a entrevista etnográfica para o fornecimento de informações e dados fundamentais para uma ação pedagógica favorável e para a adaptação das minhas intervenções segundo os problemas sinalizados e desenvolvidos nos projetos de IA.

Na ótica de Esteves (2008) “a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos” (p.92). Neste sentido, ao longo de toda a minha prática recorri às diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados, com o objetivo de analisar os procedimentos e evolução das crianças após as diversas intervenções pedagógicas.

4.2. Métodos de análise de dados

Depois da recolha dos dados, temos de compreender e avaliar a informação recolhida com base nas teorias científicas e comparando com as práticas realizadas.

Na perspetiva dos autores Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados é o método de procura e de organização sistemático de transições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que são reformulados com o intuito de melhorar a compreensão destes mesmos materiais e de permitir a exposição desta informação a outras pessoas.

Segundo Bento (2011) a análise de dados é um conjunto de métodos que permite “visualizar, classificar, descrever e interpretar os dados recolhidos” (p.51). Sendo que, no momento da análise de dados, de acordo com o autor, os dados são “interpretados à luz de outras investigações” (p.30).

Consoante Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados possibilita a interpretação e a reflexão progressiva sobre as configurações que surgem ao redor da problemática escolhida.

No decorrer das minhas práticas pedagógicas, apesar de ter utilizado a metodologia de IA, não foi possível obter resultados significativos, dado ao reduzido tempo de horas de prática. Contudo, os resultados obtidos podem ser considerados uma atualização dos conhecimentos científicos e didáticos dos educadores no desenvolvimento da linguagem e da comunicação, pois a escola é um espaço onde o tempo é favorecido para aprendizagens estruturantes e decisivas no desenvolvimento da criança. Assim, é inquestionável o papel e o valor da linguagem como aptidão e veículo de comunicação e de ingresso ao conhecimento do mundo e da vida pessoal e social. O docente que não detém uma atualização de conhecimentos arrisca-se a ter práticas rotineiras, ineficazes e desinteressantes, quer para as crianças, quer para os profissionais de educação (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Parte II – Enquadramento da Prática Pedagógica

Capítulo 5 – Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar

5.1. Organização do estabelecimento educativo ¹

O estabelecimento educativo deve organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, proporcionando também oportunidades de formação dos adultos que nele trabalham.

(Silva et al., 2016, p.23)

A Prática Pedagógica na EPE desenvolveu-se no Infantário Semi-Internato de Santa Clara, que tem por missão educar no amor e na liberdade, com suporte nos valores humanos-cristãos. O desenvolvimento harmonioso da criança, a transformação da sociedade numa entidade justa, solidária e fraterna e a boa relação com o próprio indivíduo, com os outros e com Deus são as principais finalidades.

Detém, a nível de equipamentos, vários espaços interiores e exteriores: doze salas de atividades, dois refeitórios, uma copa, uma cozinha, uma lavandaria, balneários, uma sala de computadores, duas bibliotecas, um salão polivalente, uma sala para reuniões, dois quartos para cacifos de pessoal docente e auxiliar, uma sala de apoio ao ensino especial e ainda dois parques infantis, sendo estes em espaços abertos e ao ar livre.

A organização, no que respeita ao nível de recursos humanos, é composta por uma diretora de serviços, uma diretora pedagógica, doze educadoras de infância, uma educadora destacada para o ensino especial, um professor de educação musical e dramática, uma administrativa, vinte e quatro ajudantes da ação educativa e de catorze auxiliares de serviços gerais.

5.1.1. História do estabelecimento educativo

Segundo registos históricos, o infantário de Santa Clara começou a ser construído em outubro de 1898, por ação do Dr. Romano Santa Clara Gomes. Aqui, era lecionado o Ensino Elementar e Ensino Secundário, exclusivamente para o género feminino, gerido por religiosas. Após Implantação da República, em 1910, as religiosas foram expulsas do Funchal, e a sua ação missionária ficou suspensa na Madeira.

¹ Infantário Semi-Internato de Santa Clara. (2016/2020). *Projeto Educativo do Infantário Semi-Internato de Santa Clara*. Funchal: Infantário Semi-Internato de Santa Clara.

Em 21 de maio de 1928, as irmãs reiniciaram as atividades com um grupo de crianças dos três aos sete anos, na vertente de jardim-de-infância e também uma escola primária gratuita, para crianças dos sete aos catorze anos de idade. Sendo que, em 1974 esta última valência foi encerrada.

No ano de 1991 a instituição foi oficialmente autenticada, como obra social das Franciscanas Missionárias de Maria, intitulando-se por “Semi-internato de Santa Clara”. Na atualidade, caracteriza-se como uma Instituição Particular de Solidariedade Social com identidade judicial, criada pela Província Portuguesa do Instituto das Franciscanas Missionárias de Maria. Expõe a sua sede em Lisboa e detém fins meramente religiosos e de solidariedade social, rejeitando qualquer fim de caráter lucrativo.

5.1.2. Caraterização do meio envolvente

O Semi-Internato de Santa Clara está inserido no Edifício do Convento de Santa Clara, localizado numa área urbana da cidade do Funchal, na freguesia de São Pedro.

Nas suas imediações encontramos o Museu da Quinta das Cruzes, a Igreja de São Pedro, o Aquário, o Museu Universo de Memórias, a casa Museu Frederico Freitas, a Santa Casa Misericórdia do Funchal, como também, a uma curta distância, outros estabelecimentos de pré-escolar, ensino básico e ensino universitário, a Igreja do Colégio, o Instituto de Estatística, o Hospital Distrital do Funchal, clínicas privadas, a Cruz Vermelha Portuguesa, a Junta de Freguesia de São Pedro, a Câmara Municipal do Funchal e, por fim, o Parque de Santa Luzia .

Expondo uma vasta comunidade envolvente, o Infantário Semi-Internato de Santa Clara estabelece uma estreita relação com o Museu da Quinta das Cruzes, no qual as crianças, diversas vezes, fazem visitas até ao jardim dessa instituição para efetuar atividades distintas, em dias comemorativos, como por exemplo no Dia do Brinquedo, para realizar piqueniques e lanches ao ar livre. Evidenciam-se ainda a relação com a casa Museu Frederico de Freitas, onde as crianças usufruem do serviço educativo ali existente. O Museu Universo de Memórias, bem como o Aquário do Funchal, oferecem também várias atividades didáticas às crianças.

5.2. Organização do ambiente educativo da sala

Esta organização constituiu o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender. Importa, assim, que o/a educador/a reflita sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece.

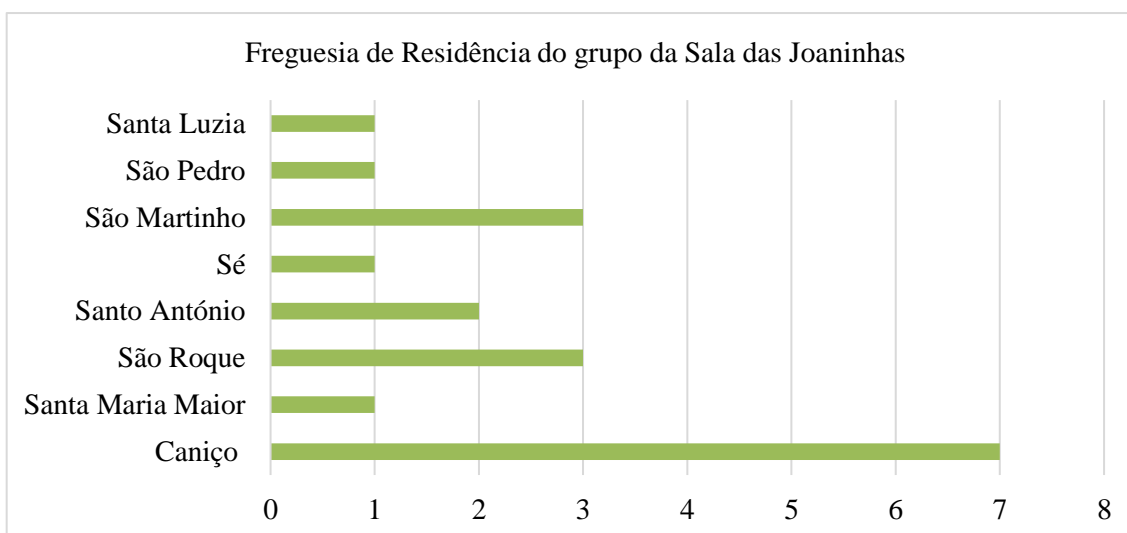
(Silva et al., 2016, p.24)

5.2.1. Organização do grupo

Desenvolvi a minha PP na sala das Joaninhas, do Infantário Semi-Internato de Santa Clara. Esta sala era constituída por dezanove crianças, sendo nove do género masculino e dez do género feminino. O grupo era composto por crianças com idades compreendidas entre os três anos e os quatro anos.

As crianças deste grupo residiam maioritariamente no concelho do Funchal, sendo que sete habitavam no concelho de Santa Cruz. A distribuição das crianças pela freguesia de residência está apresentada no gráfico 1.

Gráfico 1 – Áreas de residência do grupo da sala das Joaninhas



A sala das Joaninhas formava um grupo autónomo, divertido, ativo e dinâmico. As crianças eram sociáveis, participativas, afetivas e curiosas.

Após contacto e observação do desenvolvimento da linguagem e motor, o grupo detinha dificuldades a nível da linguagem, devido à tenra idade e à timidez. A nível motor, algumas crianças demonstravam alterações no equilíbrio e na posição ortostática.

De acordo com Moreira (1999), a criança nesta faixa etária, deve estar muito recetiva à aquisição de novas palavras e procura moldar as mesmas com diferentes e novas fonéticas, desenvolvendo assim a linguagem. Nas horas das refeições, alimenta-se sozinha com uma colher e utiliza uma chávena para beber, sendo que poderá necessitar de auxílio para concluir a refeição. Os esfíncteres, nesta idade, já estão controlados, podendo surgir episódios de incontinência.

Este grupo era composto por crianças autónomas para alimentar-se, sendo que, por vezes necessitavam de incentivo e/ou ajuda para terminar a refeição. No que concerne ao controlo de esfíncteres, já eram capazes de dominar, exceto quatro das crianças, que na hora da sesta, ainda utilizavam fralda, pois apresentavam incontinência acidental.

Na área da mobilidade, as crianças com três/quatro anos, de acordo com Moreira (1999), já detêm a capacidade de subir e descer escadas a correr, mas ao mesmo tempo são capazes de estar quietas a manipular os seus brinquedos, treinando a sua coordenação motora fina e adaptativa. Durante a minha PP, observei que algumas crianças apresentavam o equilíbrio diminuído, especialmente na corrida, onde demonstravam quedas frequentes, enquanto outras eram capazes de correr, subir e descer escadas sem ajuda, corriam livremente, saltavam com os pés separados ou com um pé à frente do outro. As atividades dinâmicas intercaladas com brincadeiras calmas conferem adesão desta faixa etária.

Em relação às capacidades motoras, auditivas e visuais, as crianças da sala das Joanelhas gostavam de ouvir histórias, eram capazes de seguir diferentes direções e responder a músicas e a ritmos, expressando-se através do corpo, como por exemplo, se baloiçando, dobrando os joelhos e batendo palmas.

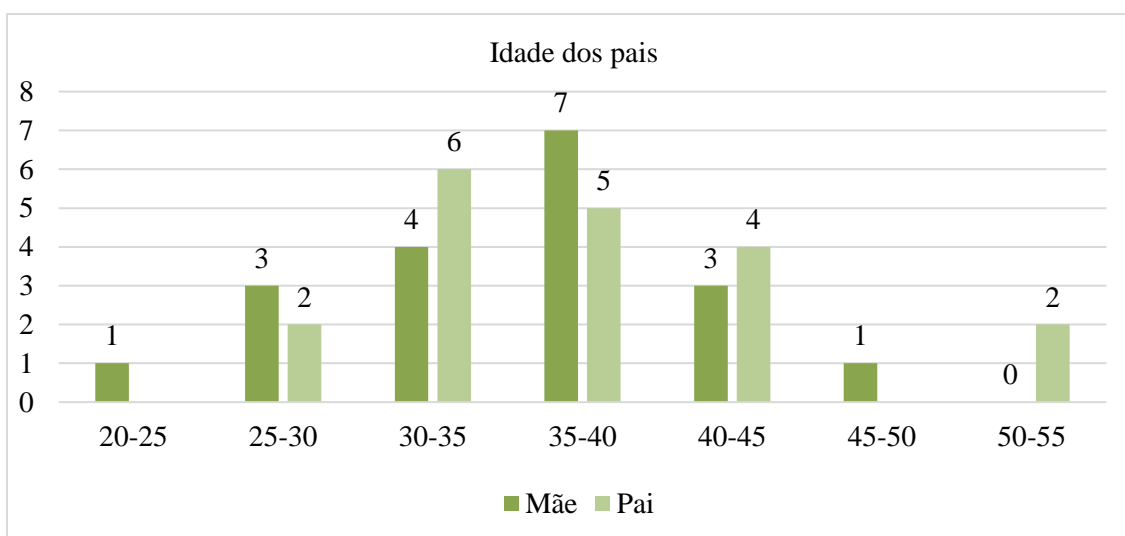
Relativamente às capacidades linguísticas e cognitivas, estes meninos dialogavam para si próprios e para os brinquedos, reconheciam e afastavam-se do perigo, repetiam canções ou lengalengas, identificavam localizações, como por exemplo, o sentido de baixo e cima, frente e trás, compreendiam a rotina diária e manifestavam as suas necessidades através da linguagem falada. Algumas crianças apresentavam dificuldade na articulação das palavras, na compreensão das mensagens orais em diferentes situações e na capacidade de estabelecer um diálogo.

No que concerne às capacidades de autoconceito, as crianças já eram independentes para calçar os sapatos, comer usando a colher, beber de um copo sem entornar, localizar partes do corpo, nomear as diferentes partes do corpo e cantar canções. Gostavam de passear com adultos e identificavam-se pelo nome próprio.

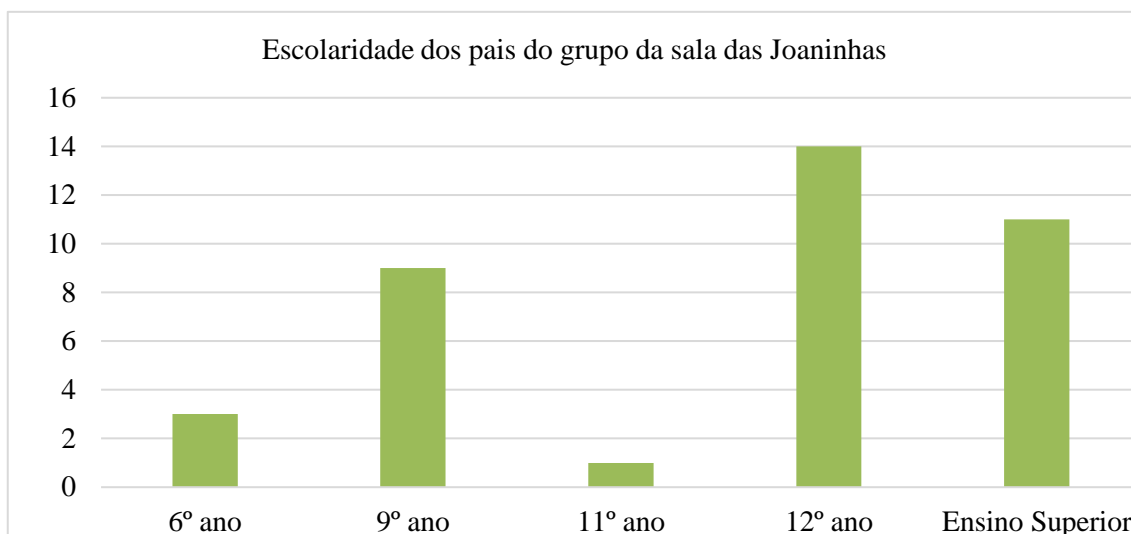
Segundo Silva et al. (2016) o “contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante e promova aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (p.13). Estes mesmos autores mencionam que é importante o educador/a recolher informação sobre o contexto social da criança com o intuito de construir e desenvolver o currículo e adaptar o grupo de crianças no jardim-de-infância.

Para conhecer esta realidade, investiguei sobre os encarregados de educação do grupo. Os pais destas crianças possuíam idades compreendidas entre os 23 e os 53 anos, sendo que a maioria estavam na faixa etária entre os 30 – 40 anos. As mulheres tinham idades inferiores aos homens, como podemos verificar expressamente através do gráfico 2.

Gráfico 2 – Idade dos pais das crianças da sala das Joaninhas



As habilitações dos pais e a sua profissão influenciam o contexto familiar em que a criança se insere. A maioria dos pais possuem 12.º ano, segue-se um grupo com o ensino superior. Em menor quantidade, 9.º ano, 6.º ano e 11.º ano. A distribuição dos pais pelo grau de escolaridade encontra-se expresso no gráfico 3.

Gráfico 3 – Distribuição da escolaridade dos pais do grupo da sala das Joanelhas

5.2.2. Organização do espaço

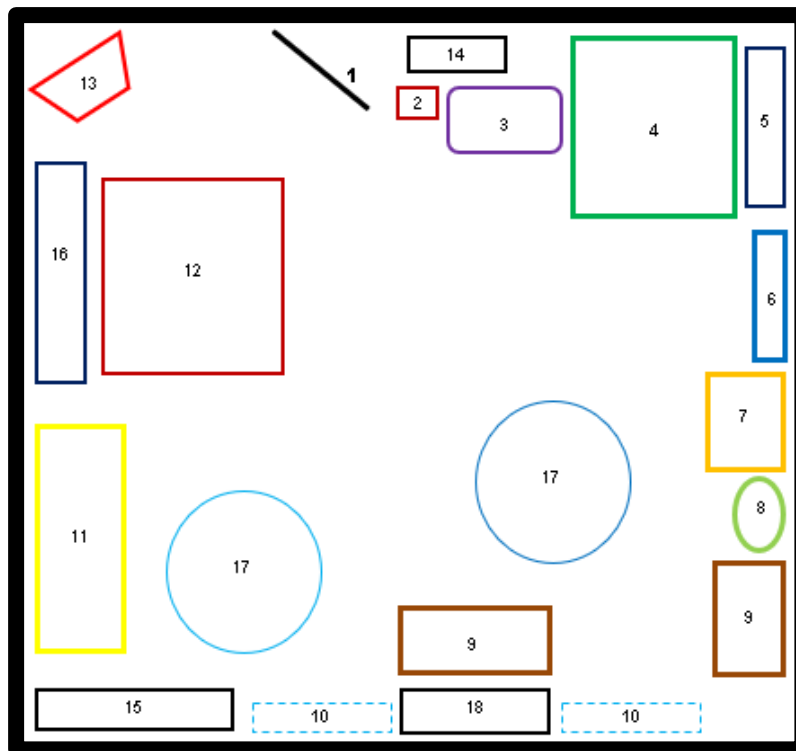
A organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização.

(Silva et al., 2016, p.26)

Na EPE a disposição dos espaços, dos equipamentos e dos materiais disponíveis contribuem para o desenvolvimento de aprendizagens plurais (Silva et al., 2016).

A sala das Joanelhas era constituída por cinco áreas distintas: a da biblioteca, a de expressão plástica, a de jogos, a de acolhimento e a da casinha. A figura 3 representa a planta da sala com as respetivas legendas.

Figura 3 – Planta da sala das Joanelhas

**Legenda:**

- | | |
|--|--|
| 1. Porta | 9. Área dos Jogos |
| 2. Baú da trapalhada (material de expressão dramática) | 10. Portas para a varanda |
| 3. Camas das crianças (empilhadas) | 11. Armário (material da Educadora) |
| 4. Área da Casinha das Bonecas | 12. Área do Acolhimento (tapete) |
| 5. Placar do Projeto Curricular de Grupo (Esquema) | 13. Área da Biblioteca (livros diversos) |
| 6. Espelho | 14. Planificações |
| 7. Área da Pintura (material de expressão plástica) | 15. Placar dos trabalhos das crianças |
| 8. Ecoponto | 16. Placar dos trabalhos das crianças |
| | 17. Mesas de atividades |
| | 18. Placar das Épocas Festivas |

Na área da biblioteca (Figura 4), as crianças manuseavam livros, contavam e inventavam histórias, manipulavam ficheiros de imagens, postais, fotografias, revistas e enciclopédias.

Figura 4 – Área da biblioteca

A área da expressão plástica (Figura 5) era o centro da criatividade e da imaginação. Local onde as crianças podiam explorar os diferentes materiais de forma livre, autónoma e espontânea, com oportunidades de desenvolver competências ao nível do grafismo, da motricidade fina, da coordenação óculo-motora e dos movimentos largos.

Figura 5 – Área da expressão plástica

A área dos jogos (Figura 6) dispunha de jogos de memória, jogos de construção, jogos de encaixe, jogos de sequência, entre outros. Esta área impelia à exploração de noções matemáticas (sequências, agrupar, contar, tamanhos, formas, noção de número ordinal e cardinal, identificar semelhanças e diferenças...), noções de conhecimento do mundo (cores, nomear elementos...), interação, interajuda entre as crianças e desenvolvimento da motricidade fina.

Figura 6 – Área dos jogos

A área do acolhimento (Figura 7) tinha um tapete que era utilizado para reunir as crianças que se sentavam em círculo para cantar a canção dos bons-dias ao grupo e a Jesus, partilhar vivências, contar e ler histórias e realizar jogos. Nesta área transmitia-se a ordem de trabalhos do dia.

Figura 7 – Área do acolhimento

A zona da casinha (Figura 8) era composta por um fogão, uma mesa com diversos utensílios de cozinha, diversos bebês e peluches numa cama. Esta área era destinada ao momento de brincadeira livre, onde a criança podia explorar jogos de faz-de-conta, a sua imaginação e jogos dramáticos.

Figura 8 – Área da casinha

5.2.3. Organização do tempo

A organização das atividades educativas tem uma distribuição flexível, embora repetidas com alguma periodicidade. Os períodos das manhãs e das tardes cumprem um ritmo específico, criando uma rotina pedagógica planeada pelo educador e reconhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão (Silva et al., 2016).

Na sala das Joanelhas havia flexibilidade na organização do tempo, partindo de uma estrutura planeada era ajustada consoante as necessidades das crianças, da educadora ou de todos os intervenientes da comunidade educativa.

O planeamento diário não pode ser demasiado estruturado, tem de ser simultaneamente flexível, ajustado às expectativas e interesses das crianças, respeitando os objetivos formativos/educativos, dando tempo para desenvolver as experiências, explorar materiais, brincar, inovar e experimentar atividades novas, alterar a sua execução e aperfeiçoar as estratégias e os resultados (Silva et al., 2016). Na tabela 3, estão reunidas as atividades de rotina diária do grupo das Joanelhas.

Tabela 3 – Rotina diária da sala das Joaninhas

Horas	Rotina
9:00 - 9:30	Acolhimento na sala, no recreio ou no salão polivalente
9:30 - 9:50	Lanche da manhã
9:50 - 10:00	Higiene
10:00 - 10:05	Bons-dias e diálogo com as crianças
10:05 - 10:45	Atividades Orientadas
10:45 - 11:25	Recreio
11:25 - 11:30	Higiene
11:30 - 12:00	Almoço
12:00 - 12:30	Higiene
12:30 - 15:00	Sesta
15:00 - 15:30	Higiene, arrumar a sala e finalizar trabalhos
15:30 - 16:00	Lanche da tarde
16:00 - 16:15	Higiene
16:15 - 18:30	Atividades livres no exterior ou na sala

Outras atividades complementares extra integravam o plano semanal, nomeadamente: às segundas-feiras Expressão Musical entre as 10h45m e as 11h15m, e usufruíam do dia do brinquedo; às quintas-feiras, uma aula de Canto das 10h30m às 11h00m; às sextas- feira Educação Física, sob a orientação da educadora da sala.

5.3. Projeto de Investigação-Ação em contexto de Educação Pré-Escolar

5.3.1. Enquadramento do problema

O presente projeto de IA foi implementado na sala das joaninhas, no Infantário Semi-Internato de Santa Clara, entre os meses de outubro e dezembro, do ano de 2018.

Para a minha PP considerei as OCEPE que referem que o educador deve observar, planear, agir e avaliar, tendo como suporte diferentes formatos de registo e de documentação. Estes registos permitem o educador tomar decisões sobre a prática e como

adequá-la às características das crianças, do grupo e do contexto social em que está inserido (Silva et al., 2016).

Na observação participante realizada na primeira semana, deparei-me com um atraso no desenvolvimento da linguagem oral em algumas crianças, devido à tenra idade, à timidez presente em algumas das crianças e de um caso em particular de surdez à nascença, que foi submetida a um tratamento nos primeiros anos de vida, mantendo uma diminuição acentuada da acuidade auditiva.

A linguagem oral é uma manifestação da linguagem verbal, que é feita através de palavras, consistindo num meio importante de comunicação interpares (Silva et al., 2016).

A linguagem falada é uma atividade livre e espontânea que surge no primeiro ano de vida. A evolução da linguagem evidencia-se quando gradualmente a criança aprende a dizer palavras, construir frases e comunicar plenamente. A atividade escolar é orientada pela linguagem oral, pois o conhecimento é produto desta linguagem, na medida em que, o educador recorre ao discurso falado para anunciar atividades, explicar regras, ensinar conhecimentos e os alunos questionam, esclarecem, brincam, através da fala. Face ao exposto, considerei estudar a linguagem oral na idade pré-escolar.

Esta problemática concentra-se na área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, mais especificamente na Linguagem Oral, encontrando-se presente nas OCEPE. Nas crianças desta faixa etária, as alterações da fala evidenciam-se através da articulação das palavras, na compreensão das mensagens orais em diferentes situações e no diálogo.

Silva et al. (2016) afirmam que “o desenvolvimento da linguagem oral tem uma importância fundamental na educação pré-escolar”. Assim, a minha PP focou-se no planeamento e na implementação de estratégias que promovam a estimulação da linguagem oral, para melhorar a comunicação verbal nas crianças.

5.3.2. Questão de Investigação-Ação

A fala é o instrumento de comunicação mais usado na escola e constitui um conteúdo da EPE.

De acordo com as OCEPE, as crianças em idade pré-escolar devem alargar progressivamente as suas capacidades de compreensão e produção linguísticas, através das interações com o educador, com as outras crianças e com outros adultos.

Para desenvolver a comunicação oral, atempadamente, é fundamental abordar assuntos variados na sala de aula, promover diálogo e partilha de opiniões sobre um tema, incentivar e permitir a participação de todos.

Partindo deste pressuposto, orientei a minha observação e PP no sentido de avaliar características da linguagem oral do grupo da sala das joaninhas, planificar estratégias e implementar ações pedagógicas que melhorem esta problemática, especificamente aumentar as capacidades das crianças na comunicação oral.

Para que houvesse benfeitoria na concretização, utilizei a metodologia de IA, avaliando resultados obtidos na resposta à questão:

Como promover na sala das Joaninhas o desenvolvimento e a otimização da fala para uma boa comunicação oral?

5.3.3. Estratégias de intervenção

O papel do educador é essencial na criação de condições que desenvolvam e estimulem a criança, fundamentando-se em estratégias dirigidas e adequadas à sua intervenção, na promoção e melhoria da linguagem oral.

Na ótica de Silva et al. (2016), na EPE é fundamental a melhoria no domínio da linguagem oral, sendo que cabe ao educador proporcionar condições para que as crianças aprendam, como por exemplo, “a necessidade de criar um clima de comunicação em que a linguagem do/a educador/a, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças” (p.61).

No decorrer do planeamento das atividades, careci de estabelecer estratégias de intervenção, com o intuito de melhorar a problemática identificada, respeitando e interligando com o plano de atividades já estabelecido na instituição. Assim sendo, as estratégias identificadas para responder à questão de investigação foram:

- Promover a comunicação oral segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar;
- Estimular a Linguagem Oral (fala);
- Desenvolver a abordagem direta em grupo e individual com as crianças;
- Despertar um *feedback* positivo relativamente às atividades de comunicação oral.

Estratégia I – Promover a comunicação oral segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Com base nas OCEPE, o educador desenvolve as seguintes aprendizagens nas crianças, “compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação” e “usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade)” (p.62), atendendo à forma como as promove.

Assim, seguidamente, descreverei as atividades que favorecem o desenvolvimento da comunicação oral emanadas pelas OCEPE e concretizadas com o grupo das joaninhas.

No que se refere à disponibilização de material promotor do desenvolvimento da linguagem em diferentes espaços da sala, utilizei material diferenciado no decorrer de toda a minha intervenção recorrendo a histórias em formatos diversos, fantoches, gravador e/ou leitor de CD, jogos e computador.

Na introdução ao outono, utilizei uma história que adaptei sobre um Espantalho. Construí um cartaz dinâmico com vários adereços (onde adicionei animais presentes na história, à medida que surgiam no conto e treinei a contagem dos números) (Figura 9). Complementei com a visualização do vídeo musical da canção do “Espantalho Brincalhão” da Xana Toc Toc, no computador. As crianças cantaram e dançaram ao som do tema.

Figura 9 – Crianças durante a história do espantalho



Dando continuidade ao tema do outono, os frutos típicos da época e ao Pão-por-Deus, apresentei a letra da canção “É tempo de Outono” e ensinei-a às crianças de forma lúdica. Utilizei um cartaz com a letra da canção representada por imagens que simbolizavam as palavras em falta (Figura 10).

Figura 10 – Crianças catando a canção "É tempo de Outono", com auxílio da letra



Com a história “Os meninos de todas as cores”, de Luísa Ducla Soares, realizei uma dramatização de fantoches e elaborei um jogo interativo em que as crianças tinham de associar cada raça humana a uma cor e a um elemento da natureza com a mesma cor (Figura 11). O objetivo era que as crianças aprendessem a distinguir raças e cores.

Com estas apresentações, explorei a multiculturalidade, tema inserido no projeto da instituição “Vamos colorir o Mundo”.

Figura 11 – Crianças visualizando os fantoches



Com a aproximação da época natalícia optei por contar a história “A rena do nariz vermelho”, adaptada por mim, e narrada através de imagens impressas em cartazes. No final da história propus a realização de um desenho sobre a prenda desejada para o Natal (carta ao Pai Natal). Ainda apresentei um vídeo no computador do episódio “O Aprendiz

de Pai Natal – O segredo das renas” (Figura 12). No final do vídeo, recontei a história com a participação ativa das crianças, através do método de perguntas e respostas.

Figura 12 – Crianças vendo um vídeo sobre renas



Mantendo a temática do Natal, mostrei o vídeo musical “A rena de nariz encarnado – Rodolfo, de Edições Convite à Música. Após esta apresentação as crianças realizaram uma atividade de expressão plástica dedicada à pintura. A observação do vídeo “Prenda de Natal”, de Caixinha de Sonhos e o conto a história chamada “O Sonho de Natal” de Patrícia Secco (Figura 13), em formato digital, tiveram por objetivo explorar as emoções prevalentes no Natal, e para tal, apresentei um dado de emoções.

Figura 13 – Crianças assistindo a uma história



Com intuito de interligar e reforçar os temas falados anteriormente, criei uma história chamada “O Rodolfo e os meninos de todas as cores”. A história foi narrada através de imagens impressas em cartazes.

Também mostrei um vídeo musical “À volta do pinheiro de Natal” e dialogamos sobre a mensagem implícita no vídeo. De seguida, procedemos à decoração da árvore de Natal da sala.

Contei a história “O Natal dos animais”, em formato digital, para reconhecer a importância de cada um na concretização de um Natal feliz (Figura 14). Reproduzimos as posições de yoga presentes na história, atividade que reuniu grande entusiasmo por parte do grupo.

Figura 14 – Crianças assistindo à história " O Natal dos animais e visualizando o vídeo musical sobre o pinheiro de natal



Para treinar a motricidade fina, as crianças construíram estrelas de Natal com pasta de moldar.

Utilizei um livro para contar a história, “Rodolfo, a Renazinha” (Figura 15). O texto reforçava a importância das crianças permanecerem próximas de um familiar, por questões de segurança.

Figura 15 – Conto da história “O Rodolfo, a renazinha”



Na medida que visa a promoção de jogos que favoreçam o desenvolvimento da linguagem (identificação de sons, vocabulário, mensagens), realizei atividades de identificação do som do vento e da chuva aquando da apresentação do tema sobre o outono. As crianças ouviram estes sons e reproduziram os mesmos utilizando diferentes partes do corpo.

Construí onze caixinhas de Montessori sobre a multiculturalidade e desafiei as crianças a produzir o som e a encontrar o par correspondente, sendo que uma figura representava o silêncio (Figura 16).

Figura 16 – Crianças na exploração das caixinhas de Montessori



Utilizei o dado das emoções para explorar a comunicação não verbal através das expressões faciais representativas das diversas emoções (Figura 17).

Figura 17 – Crianças explorando o dado



Para responder à citação sobre contar histórias, promover conversas sobre as mesmas, criar oportunidades para as crianças contarem ou criarem as suas próprias histórias, recorri ao conto de histórias no decorrer de todas as semanas do estágio, sendo que antes e depois da narrativa dialogava com o grupo sobre a mesma, suas personagens e moral da história, esclarecendo dúvidas, reforçando a mensagem implícita em cada história e estimulando a expressão verbal de cada criança. Também utilizei imagens representativas das personagens da história contada, para ajudar as crianças a realizarem o reconto, através de cartazes sobre a multiculturalidade em que as crianças tiveram de identificar a cor de cada raça e associar elementos da natureza que tinham a mesma cor. Ainda na exploração do tema da integração racial, criei um conto de Natal, em que a moral da história era que o Natal é mais bonito quanto mais colorido for, fazendo uma analogia ao mundo, que é embelezado pelas múltiplas culturas. Utilizei uma árvore de Natal em cartolina com bolas de diferentes cores para as crianças recontarem a história (Figura 18).

Figura 18 – Crianças relembrando as histórias



Para promover no quotidiano oportunidades de comunicação entre crianças e adultos, quer em momentos informais ou estruturados (refeições, recreios, atividades na sala, comunicação em grande ou pequeno grupo), às segundas-feiras na sala das joaninhas promovia-se o dia do brinquedo em que cada criança levava um brinquedo pessoal para a sala. No momento da brincadeira com os brinquedos, aproveitava e dialogava individualmente e em grupo sobre os mesmos e incentivava a partilha.

Todas as atividades desenvolvidas na rotina diária promoveram a comunicação oral, na exploração dos temas e dos jogos.

Estratégia II – Estimular a Linguagem Oral (fala)

Proporcionar, no jardim-de-infância, ambientes linguisticamente estimulantes e interagir verbalmente com cada criança são as duas vias complementares que podem ajudar a combater as assimetrias que afetam o desenvolvimento da linguagem nas crianças.

(Sim-Sim, Silva & Nunes ,2008, p.12)

Para promover um ambiente estimulante na sala de aula, recorri a uma música dos bons dias, para desenvolver a linguagem oral das crianças e interagir verbalmente com cada uma, com intuito de ultrapassar a timidez no momento da linguagem oral. A música era composta pela seguinte letra:

- ❖ *Um bom dia com sorriso não nos custa nada a dar, às pessoas, aos amigos que por nós vão passar. Um bom dia à (nome da criança). Um bom dia à (nome da criança).*

No decorrer da canção, cumprimentava individualmente cada criança e dava-lhe o “bom dia” e as crianças retorquiam.

Ao longo da minha intervenção, a música era estímulo à linguagem oral, pois segundo Sousa (2003c) “a fala é uma representação sonora de pensamentos. O seu âmbito de ação é o mundo sonoro, pertencendo por isso à música” (p.125).

Além da canção diária dos bons dias, apresentei diversas canções que complementaram os temas estudados: “Espantalho Brincalhão”, da Xana Toc Toc; “É tempo de Outono”, autor desconhecido; “O amigo descolorido”, da Xana Toc Toc; “A rena de nariz encarnado - Rodolfo” de Edição Convites à Música; “Prenda de Natal”, de Caixinha de Sonhos e “À volta do pinheiro de Natal”, autor desconhecido, em que as crianças aprenderam as letras das canções, exploraram a mensagem, o ritmo, realizaram a mimica das letras e dançaram.

Estratégia III –Desenvolver a abordagem direta em grupo e individual com as crianças

Ao conversar com a criança, o adulto desempenha o papel de “andaime”, interpelando-a, clarificando as suas produções, expandindo os enunciados que a criança produziu e providenciando modelos que ela testa.

(Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.11)

O diálogo entre o educador e a criança estimula o desenvolvimento da linguagem e da comunicação oral. Recorri ao diálogo com as crianças em diferentes momentos da

intervenção, sendo que, eram realizados em grupo ou de forma individual. No momento do tapete, as crianças sentavam-se e conversavam em grupo. Nas atividades das mesas, privilegiava-se o diálogo interpares.

Nos momentos de socialização no exterior, no recreio, nos jogos dramáticos realizados, nas atividades lúdicas, o diálogo estava presente, quer entre as crianças como crianças e adultos.

Estratégia IV – Despertar um *feedback* positivo relativamente às atividades de comunicação oral

De acordo com Silva et al. (2016, p.107) o *feedback* é um:

Aspeto essencial da interação pedagógica no quotidiano, que corresponde ao modo (verbal ou não verbal) como o/a educador/a reage positiva ou negativamente à ação da criança (ao que diz, ao que propõe, ao que faz).

Durante a PP, procurei dar *feedback* positivo após todas as atividades, quer através da linguagem verbal ou não verbal. Na canção dos bons dias depois de cada criança responder, retorquia individualmente com um sorriso. Nos recontos das histórias, quando as crianças enunciavam os diversos episódios do conto corretamente, elogiava-as com a expressão verbal, “Muito bem!” e incentivava a sua participação.

Como forma de trabalhar o *feedback* com as crianças, realizei a atividade do dado das emoções onde explorei as diversas emoções. Associei a esta atividade, o quadro das boas maneiras, recorrendo à comunicação não verbal, nomeadamente a expressão de tristeza e felicidade para classificar diferentes ações (Figuras 19 e 20), promovendo a expressão de alegria quando a criança interage positivamente e de tristeza para classificar comportamentos menos positivos. Através deste quadro abordei o *feedback* positivo e negativo.

Figura 19 – Crianças explorando o *feedback* positivo



Figura 20 – Crianças explorando o *feedback* negativo



5.3.4. Fases do projeto

A realização de um projeto implica o cumprimento de diversas fases sequenciais, devidamente estruturadas, interativas e dinâmicas, na medida em que se pretende a participação de todos os intervenientes desde o planejar até à implementação da atividade, flexíveis, conciliadoras e ajustáveis aos objetivos do educador e expectativas das crianças. Implica observação, registo, documentação, planeamento e avaliação por parte do educador.

Esta PP teve início a 8 de outubro e terminou a 12 de dezembro, com frequência semanal de três dias. Realizei um cronograma (Tabela 4) com o intuito de apresentar as diversas etapas do projeto de IA, desenvolvido no Infantário Semi-Internato de Santa Clara, na Sala das Joaninhas.

Tabela 4 – Cronograma com as fases do projeto de Investigação-Ação da PP I

CRONOGRAMA													
Fases	Procedimentos	Duração											
		outubro			novembro				dezembro			janeiro	
		1. ^a s.	2. ^a s.	3. ^a s.	4. ^a s.	5. ^a s.	6. ^a s.	7. ^a s.	8. ^a s.	9. ^a s.	10. ^a s.	11. ^a s.	12. ^a s.
Planear	Observação e Recolha de dados												
	Identificação do Problema												
	Revisão Preliminar												
	Definição das Estratégias												
Agir	Operacionalização das Estratégias												
Refletir	Recolha e Análise de Dados												
Avaliar	Avaliação Final do processo												
Dialogar	Apresentação do projeto												

5.4. Momentos de Aprendizagem

Ao longo da minha PP dinamizei diversos momentos de aprendizagem com o grupo da sala das Joaninhas, procurando ir ao encontro dos objetivos mencionados nas OCEPE e no PEE.

Na ótica de Oliveira-Formosinho (2018) um dos intentos da educação é considerar “a criança como portador de impulsos, interesses e motivações que criam

intencionalidade e propósitos, com os quais se orienta para o mundo e para ser no mundo com os outros, sentindo e pensando, explorando e comunicando, expressando e narrando” (p.41).

Neste sentido, na elaboração da planificação e execução da panóplia das atividades propostas, considerei as características, as potencialidades, os interesses e as necessidades das crianças com o intuito de as motivar e assim alcançar o melhor e maior desenvolvimento do grupo. Para isso, recorri a diversos materiais pedagógicos de interesse, no decorrer de todas as ações pedagógicas.

5.4.1. “É tempo de outono” – Pão-por-Deus

Na infância é importante o contacto com o meio experimental. Neste sentido, Pacheco (2015), citando Pires, refere que com crianças de tenra idade, devemos atender aos seus conhecimentos prévios, e a partir deles, desenvolver mais aprendizagens, através de diversas atividades experimentais.

Propus ao grupo, a exploração e experimentação dos frutos do outono, estimulando os sentidos (olfato, tato, paladar e visão).

Para a execução do momento de aprendizagem “É tempo de outono” – Pão-por-Deus, explorei as seguintes áreas de conteúdo e respetivos domínios e subdomínios, definidos na OCEPE: (1) Área de Formação Pessoal e Social; (2) Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Artística: Subdomínio das Artes Visuais e Subdomínio da Música, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Domínio da Matemática; (3) Área de Conhecimento do Mundo.

Planeei objetivos baseados na fomentação do trabalho de grupo, no conhecimento do Pão-por-Deus, na estimulação dos diferentes sentidos, no desenvolvimento do sentido rítmico e da linguagem e reconhecimento dos frutos, entre outros.

Para iniciar este tema, questionei os alunos sobre a festa que se celebraria na semana seguinte e apresentei a canção “É tempo de outono”, expressa num cartaz e através do áudio.

Para Silva et al. (2016) explorar as letras das canções associa a música com o desenvolvimento da linguagem. Iniciei a atividade com a canção, transcrita no cartaz. Cantei-a sem fundo sonoro e depois introduzi a melodia, enquanto percorria a letra no cartaz de forma as crianças acompanharem. Representei a letra da canção por imagens que simbolizavam as palavras em falta. Cantei com as crianças parte da canção, elas

completavam cada verso nomeando as figuras (Figura 21). De seguida, marcámos o ritmo e o compasso da canção, usando como instrumentos de percussão as pernas e as mãos.

Figura 21 – Crianças a visualizarem a letra da canção “É tempo de Outono”



Com base nas imagens do vento e da chuva presentes na letra da canção, explorei os sons destes elementos da natureza, através da sua reprodução sonora em áudio, voz, movimentos e gestos. Silva et al. (2016) reforçam nas OCEPE que a criança tem de “identificar e reproduzir os sons e ruídos da natureza (água a correr, vento, “vozes” dos animais, etc.)” (p.55).

A letra desta canção nomeava diferentes frutos. Reuni os frutos apresentados na canção num cesto e apresentei-os à medida que apareciam na canção. As crianças puderam explorar cada um dos frutos (Figura 22).

Figura 22 – Cesta com frutos



Associada à demonstração, completei a atividade com a experimentação. De acordo com Pacheco (2015), a experimentação aumenta a curiosidade e o entusiasmo das crianças, por isso, o ensino experimental é um benéfico elemento motivador, lúdico e muito associado à exploração dos sentidos.

Após a demonstração dos frutos, mostrei o ouriço e a castanha, depois as uvas onde explorei as suas cores (roxo e verde), de seguida apresentei a noz, procedemos à sua abertura para observação do seu interior, o miolo, que é a parte comestível e concluímos com o mango, a romã, a pera e a maçã (Figura 23).

Figura 23 – Crianças a explorar os frutos



Na teoria de Martins et al. (2009) a criança gosta “naturalmente de mexer, experimentar e observar” (p.21). Permitted que as crianças tocassem, cheirassem alguns frutos, sentissem as diferentes texturas, nomeadamente o ouriço que pica, a noz que possui a casca dura, o mango que é macio, entre outros. Para além disso, as crianças puderam provar os diversos frutos, sendo que esta foi uma atividade que lhes proporcionou muito interesse e entusiasmo, quer por constituir um momento de lanche partilhado, pelo consumo de frutos conhecidos e deliciosos, quer pela experimentação de frutos desconhecidos (exemplo: romã) (Figura 24).

Figura 24 – Crianças provando os diversos frutos



A criança desde que nasce encontra-se em permanente contacto e interação com objetos e materiais presentes no seu quotidiano, que pela sua exploração reconhece as suas propriedades e características (Martins et al., 2009). A exploração do paladar com as crianças foi determinante para consolidar esta atividade, pois interligaram os sentidos, nomeadamente o tato (textura do fruto), visão, audição (nome do fruto), olfato (cheiro do fruto) e o paladar (sabor do fruto), aprendendo ou reconhecendo as características de cada fruto.

De acordo com Silva et al. (2016), o contacto e observação da natureza estimula as crianças a conhecer diferentes componentes e características, sendo essencial para o desenvolvimento cognitivo, psicossocial, individual e interpessoal.

5.4.2. “Vamos colorir o Mundo” – multiculturalidade

A multiculturalidade está presente na sociedade do século XXI. O conhecimento das diversas culturas deve ser abordado em contexto de sala com as crianças, para que aprendam as diferenças existentes no meio sociocultural (Community of Research on Excellence for All, 2017).

Nesta temática, aprofundi as diferentes culturas, esclarecendo sobre diferenças e semelhanças, estimulando a cidadania e integração social.

Baseado nas OCEPE, promovi o momento de aprendizagem “Vamos colorir o Mundo” – multiculturalidade, utilizei as seguintes áreas de conteúdo e respetivos domínios e subdomínios: (1) Área de Formação Pessoal e Social; (2) Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Artística: Subdomínio das Artes Visuais, Subdomínio do Jogo Dramático e Subdomínio da Música, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Domínio da Matemática; (3) Área de Conhecimento do Mundo.

Para esta atividade, considerei a fomentação do trabalho de grupo, o conhecimento das diversas raças humanas, a estimulação dos diferentes sentidos, o desenvolvimento do sentido rítmico, o desenvolvimento da linguagem, a promoção da contagem matemática, entre outros.

A educação multicultural, na perspetiva de Arends (1997), significa “reconhecimento, compreensão e sensibilidade em relação a todos os grupos culturais” (p.141).

Nesta atividade pretendi definir a multiculturalidade, tema inserido no projeto da instituição “Vamos colorir o Mundo” no ano letivo de 2018/2019. Para introduzir o termo

Primeiramente mostrei a caixa da caixinha de Montessori como está expresso na figura 26 e realizei o seguinte diálogo:

- “Meninos sabem isto o que é?” – questionei ao grupo.
- “É o mundo!” – resposta de uma criança.

Figura 26 – Demonstração da caixa das caixinhas de Montessori (globo)



Expliquei ao grupo que existem pessoas diferentes no mundo, mostrei cada caixinha que representava uma etnia/raça distinta e explorei o som que cada uma produzia (Figura 27). Após a exploração encontramos a caixinha do silêncio, que não produzia qualquer ruído e como está mencionado nas OCEPE (p.55): “Silêncio é também importante, como condição da verdadeira escuta, que possibilita identificar, memorizar reproduzir e explorar as características dos sons: ritmo, melodia, dinâmica, timbre e forma”.

Figura 27 – Exploração dos sons das caixinhas de Montessori



A identificação da caixa do silêncio foi fulcral para as crianças encontrarem os pares de sons, que não estavam emparelhados de acordo com a etnia, dificultando a decifração do som, mas ao mesmo tempo, uma forma de transmitir que podemos ser amigos de pessoas de diferentes culturas, raças e etnias.

Quando encontramos todos os pares, para trabalhar o domínio da matemática, contamos em conjunto a quantidade de pares sonoros existentes. Na ótica de Silva et al. (2016) as crianças começam a declamar a sequência numérica, mas não dominam o conceito de número, para isso é necessário a realização atividades que desenvolvam o sentido de número, ou seja, que estimulem a compreensão global e flexível dos números, das operações e das suas relações.

Finalizámos a atividade com a exploração individual das caixinhas de som, onde as crianças exploraram-nas livremente e depois realizámos puzzles sobre o tema em grande grupo (Figura 28).

Figura 28 – Crianças a realizarem os puzzles



Relembrei a história “Os meninos de todas as cores”, através de cartolinas com os diversos meninos (Figura 29). As crianças tiveram um momento dinâmico neste reconto, com a colocação dos diversos símbolos representativos da cor nas cartolinas.

Figura 29 – Crianças a relembrar a história



Sousa (2003c) menciona que os professores também devem estimular os seus alunos para a música, satisfazendo as necessidades instintivas, emocionais e sentimentais, e desenvolvendo as capacidades de perceção, atenção, memória, cognição e criação.

Nesta linha de pensamento, recorri à canção da Xana Toc Toc “Amigo descolorido” para reforçar a compreensão sobre o significado de um amigo diferente. A canção era conhecida pela maioria das crianças, por ser transmitida num canal televisivo infantil. Esta foi um complemento para a temática e um incentivo ao movimento corporal. Para dinamizar a música com outra estratégia, propus o jogo das estátuas (Figura 30).

Figura 30 – Crianças a jogar ao jogo das estátuas



A expressão plástica é maioritariamente uma atividade natural, livre e espontânea, pois a criança desde a sua tenra idade aprecia mexer em diferentes elementos, como, na água, na areia, nas tintas, entre outros (Sousa, 2003c). Para concluir a atividade, incentivei o grupo a pintar as mãos com tinta da cor dos meninos da história e carimbar à volta do mundo impresso num cartaz (Figura 31).

Figura 31 – Crianças a realizarem a atividade de carimbagem da mão à volta do mundo



Sob a mesma temática defini diversas atividades de interesse para as crianças que mantiveram o foco e a motivação de cada uma delas.

A motivação, segundo Bertram e Pascal (2009), influencia grandemente o envolvimento da criança numa atividade, que fica fascinada e absorvida naquele momento, sem denotar a passagem do tempo. Estes autores referem ainda que “uma criança envolvida fica extremamente atenta e sensível aos estímulos mais relevantes” (p.128).

5.4.2.1. A multiculturalidade no Natal

A educação multicultural deve ser abordada nas escolas, sendo que é uma forma das crianças aprenderem sobre as diferentes culturas e combaterem o etnocentrismo, a xenofobia e o racismo. Neste sentido, Souta (1997) citando Carl Grant, afirma que a educação deveria ser multicultural, isto é, que todos os programas educativos deveriam refletir sobre as preocupações dos diferentes grupos culturais.

Para interligar a multiculturalidade com o Natal, decidi recriar uma história baseada no conto “Os meninos de todas as cores”, de Luísa Ducla Soares.

A sala das Joaninhas, naquele ano letivo, e por decisão da educadora, optou por explorar o tema das renas na preparação da festa de Natal, tendo a educadora o intuito de decorar a sala com estas figuras natalícias.

Neste conto agreguei duas temáticas que estavam a ser abordadas na sala, nomeadamente a multiculturalidade e as renas de Natal, mais especificamente, o Rodolfo.

A história produzida com o título “O Rodolfo e os meninos de todas as cores”, baseava-se nos princípios dos meninos de todas as cores, em que cada um, contribuiu para a decoração da árvore Natal com bolas da cor da sua pele. Na narrativa, a passagem do Rodolfo pelas casas enquanto ajudava o Pai Natal, facilitou a observação das decorações monocromáticas nas árvores de Natal e impulsionou-o a trocar as bolas de todas as casas, de modo a colorir as árvores de Natal com tantas cores como quantas existem no mundo.

De acordo com Rigolet (2009) a leitura é um aliado educativo. Após a leitura, dialoguei sobre a importância de sermos amigos, mesmos que tenhamos características físicas diferentes dos outros.

Para recapitular a história e proceder ao reconto pelas crianças, utilizámos uma árvore construída em cartolina para a decorarem em conjunto, com bolas da cor da pele dos meninos e terminámos com a árvore colorida (Figura 32).

Figura 32 – Crianças realizando o reconto da história através da colocação das bolas na árvore de natal



As OCEPE exprimem que devemos explorar diferentes constituintes expressivos, como por exemplo, neste exercício, as cores.

A temática do Rodolfo tinha o intuito decorar a sala das Joanelhas para esta época natalícia, tarefa para a qual contribuí e complementei com a colocação de uma árvore no placar da sala, em que a decoração ficou a cargo dos alunos.

Sousa (2003c) reforça que a diversificação de técnicas e materiais usados, aumentam a experiência e potenciam o desenvolvimento emocional, sentimental e cognitivo da criança. Para a decoração desta árvore, usámos bolas de cartão com a fotografia das crianças e decorámos cada bola com chifres de rena e nariz vermelho, para simbolizar o Rodolfo. O bordo da fotografia foi colorido com uma única cor, à escolha da criança. O objetivo do uso de uma única cor foi para produzir o efeito de uma árvore repleta de bolas com fotos dos meninos e colorida com diferentes cores e tons, como o mundo (Figura 33).

Figura 33 – Decoração da sala das Joanelhas com a temática o Rodolfo e os meninos de todas as cores



Este conjunto de atividades, respeitam os direitos das crianças estipulados pela UNICEF (2019, p.24), nomeadamente:

A educação deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. E deve preparar a criança para uma vida adulta ativa numa sociedade livre e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus.

5.4.3. “O Sonho de Natal” – sentimentos e emoções

O processo de compreensão das emoções é crucial no desenvolvimento social da criança, pois estas devem compreender a forma como demonstram os seus sentimentos e mostrar sensibilidade aos sentimentos dos outros (Papalia, Olds & Feldman, 2007, citando Garner & Power, 1996).

De acordo com este pressuposto, planeei atividades dirigidas à sensibilização dos sentimentos e emoções, estimulando a cidadania e o desenvolvimento social.

Para a execução do momento de aprendizagem “O Sonho de Natal” – sentimentos e emoções, beneficiei as seguintes áreas de conteúdo e respetivos domínios e subdomínios: (1) Área de Formação Pessoal e Social; (2) Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Artística: Subdomínio das Artes Visuais e Subdomínio do Jogo Dramático e Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; (3) Área de Conhecimento do Mundo.

Privilegiei a fomentação do trabalho de grupo, o conhecimento das diversas raças humanas, a estimulação da criatividade, o conhecimento das emoções e dos sentimentos, a estimulação das boas maneiras, o desenvolvimento da motricidade, o desenvolvimento da linguagem, entre outros.

A escola deve proporcionar o fortalecimento da comunicação verbal, e também da não verbal, ou seja, deve estimular as manifestações emocionais e sentimentais para que a criança evolua no seu processo comunicativo e social (Zabalza, 1998), quer através de palavras e oralidade, quer através de expressões faciais e corporais que definam os sentimentos e emoções.

O momento de aprendizagem “O Sonho de Natal” – Sentimentos e Emoções, ocorreu com o intuito de aprofundar emoções e sentimentos e as regras de

comportamento. De forma a motivar os alunos para o tema, contei a história “O sonho de Natal”, de Patrícia Secco. A história mencionava os sentimentos natalícios e a verdadeira importância do natal (Figura 34). Necessitei adaptar a história à faixa etária do grupo.

Figura 34 – Crianças a assistirem à história



Neste sentido, Azevedo e Balça (2016) referem que a literatura detém um papel fundamental na “partilha de valores, saberes, conhecimentos, que nos auxiliam a pensar o mundo, interrogá-lo e a sentirmo-nos habitantes de uma casa comum” (p.2).

Os valores estão muitas vezes interligados às regras ou aos princípios orientadores dos nossos comportamentos. Fazendo a articulação com a história, abordei tópicos como a paz, a amizade, o amor e a alegria. Esclareci que a paz representa a ausência de conflitos e vida pacífica na sociedade; a amizade traduz relacionamentos saudáveis, onde as pessoas tratam-se bem, como quando brincamos com os nossos colegas; o amor é um sentimento muito forte que temos pelos nossos pais, familiares e amigos; a alegria é uma manifestação de felicidade, ou seja, é sentida quando rimos e nos divertimos.

Segundo Sprinthall e Sprinthall (1999), as emoções influenciam a motivação, isto é, a criança necessita estar num estado emocional positivo, para estar motivada. Sousa (2003a) salienta que as emoções são um estado provisório, marcado por fortes alterações fisiológicas, ou seja, são uma conduta primitiva na qual o organismo reage a uma repentina ocorrência.

Para motivar as crianças na temática das emoções, realizei um diálogo com o grupo e revelei que a personagem da obra, o Felício, tinha nos oferecido um presente. Esse presente consistia num dado das emoções, que se encontrava embrulhado com papel colorido. O dado das emoções era composto pelas seguintes emoções: tristeza, felicidade, surpresa, ira, paixão e cansaço.

Numa primeira fase, solicitei ao grupo a representação da expressão facial ou corporal das diversas emoções. Numa segunda fase, lançámos o dado e a emoção apresentada na face superior seria imitada por todas as crianças através de gestos, expressões faciais, entre outras. Realizámos a representação de todas as emoções (Figura 35).

Figura 35 – Crianças a explorarem o dado



Na conceção de Silva et al. (2016), a criança deve conhecer as regras coletivas indispensáveis para a vida em sociedade e ter consciência dos seus direitos e deveres. Para aprofundar esta consciência social e emocional, realizei um diálogo com o grande grupo, sobre as emoções manifestadas perante o desrespeito ou mau comportamento, a partir da seguinte pergunta:

- “Meninos existem coisas que fazemos que provocam sentimentos nas outras pessoas. Como, por exemplo, se batermos num amigo, ele fica triste ou contente?” - questionei ao grupo.
- “Triste” - as crianças responderam.

A conversa com as crianças serviu como ponto de partida para trabalhar as emoções que sentimos perante uma situação, ou seja, as regras do bom comportamento. Utilizámos duas cartolinas, uma vermelha e uma verde, sendo que cada uma possuía um *emoji* (Figura 36). A cartolina vermelha tinha um *emoji* de tristeza e a cartolina verde um *emoji* de felicidade.

Figura 36 – Demonstração do quadro das regras dos bons e maus comportamentos



Fiz circular pelas crianças imagens que retratavam comportamentos positivos e negativos e desafiei que cada uma colocasse a imagem na cartolina vermelha (ato que provoca tristeza) ou verde (comportamento que desencadeia felicidade) (Figura 37). Por exemplo, uma imagem de um menino mostrando a língua às crianças, deveria ser colocado na cartolina vermelha ou a figura de uma criança alinhada no comboio deveria ser colocada na cartolina verde.

Figura 37 – Exploração do quadro do bom comportamento



Sousa (2003a) diz que “as emoções permanecem como que “adormecidas”, só funcionam perante determinados estímulos, gerando respostas psiconeuromotoras automáticas de defesa e prontidão” (p.181). O mesmo autor acrescenta que há interligação dos sentimentos às emoções, afirmando que os sentimentos são extensões duradouras das emoções.

A criança necessita de compreender os comportamentos incorretos. Cabe ao educador fornecer ferramentas de explicação sobre a ação inaceitável (Opperman e Cassandra, 2001). A iniciativa de juntar os comportamentos com as emoções facilita a

perceção das ações adequadas e inadequadas, proporcionam emoções positivas ou negativas, respetivamente.

5.5. Intervenção com a comunidade educativa

A colaboração dos pais/famílias, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem.

(Silva et al., 2016, p.29)

Um dos objetivos do estágio em contexto de EPE foi de desenvolver uma atividade para a comunidade educativa. O grupo das cinco estagiárias na instituição teve conhecimento da organização de uma peça de teatro sobre “O Espantalho” a ser apresentado a todos os elementos do jardim-de-infância. Assim sendo, propusemo-nos a representar a referida peça, que teve a participação da Educadora Coordenadora. A história era baseada num espantalho de aparência assustadora para os animais, que se mantinham distantes, devido à sua imagem. Com a chegada do inverno, o espantalho transformou-se em boneco de neve e perdeu o aspeto aterrador, fazendo com que os animais travassem amizade consigo. Com a chegada do calor e dissolução do gelo, o espantalho retomou a sua forma original e os animais perceberam que o mais importante na amizade é o interior e não a aparência (Figura 38).

Figura 38 – Dramatização da peça “O Espantalho”



Houve a colaboração ativa da Educadora Coordenadora, quer na decoração do cenário, na disponibilidade dos figurinos, na divulgação da ação e organização geral. Ao

grupo de estagiárias coube a função de elaborar uma indumentária a ser usada pela Educadora Coordenadora representativa das quatro estações do ano.

Após a peça, realizámos uma pequena coreografia com a canção “Espantalho Trapalhão” da Xana Toc Toc, trouxemos as crianças ao palco e dançamos juntos. De seguida dialogamos com o grupo sobre o espantalho e sobre os frutos do Pão-por-Deus (Figura 39). Para finalizar colocamos novamente a canção e dançamos todos juntos.

Figura 39 – Coreografia com a canção “Espantalho Trapalhão” da Xana Toc Toc e diálogo sobre os frutos do Pão-por-Deus



Nesta atividade tive a responsabilidade acrescida de caracterizar as personagens no dia da dramatização e de representar duas personagens distintas em simultâneo, exigindo mais empenho, porém, ao mesmo tempo, estas funções permitiram a expressão de capacidades individuais e aproveitamento destas para benefício do grupo na concretização da peça.

Apesar do sucesso obtido com a realização da peça de teatro, sinto que houve fatores limitadores que influenciaram o resultado final, nomeadamente o curto prazo para os ensaios, dificuldade de estabelecimento de horários para realizar os ensaios, inexperiência na expressão dramática e várias atividades académicas desenvolvidas em simultâneo.

No final, senti que correspondemos às expetativas, uma vez que o grupo foi elogiado por toda a comunidade educativa.

5.6. Reflexão crítica à intervenção na Educação Pré-Escolar

A ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação. Esta reflexão assenta num ciclo interativo – observar, planear, agir, avaliar.

(Silva et al., 2016, p.5)

Para tomar consciência das intervenções, analisar o planeamento, ações implementadas e a avaliação do resultado das mesmas no processo de aprendizagem das crianças, é fundamental realizar uma reflexão crítica, abrangente e individual, de modo a avaliar as decisões práticas e os seus efeitos.

Esta reflexão crítica pretende expor as minhas observações, planeamento e ações durante a minha intervenção na Unidade Curricular de PP I, integrada no Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB. Elaborei este documento com base no processo ativo de reflexão semanal ao longo do meu estágio.

Na perspetiva de Coutinho et al. (2009) devemos recolher informações sobre a nossa ação ou intervenção, com o intuito de avaliar os resultados da prática e, posteriormente, refletir sobre a mesma. No decorrer da minha PP recorri a diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados, com o objetivo de reunir o máximo de informações sobre as atividades desenvolvidas, refletir sobre a minha intervenção e melhorar a minha prestação.

A equipa educativa demonstrou receptividade e colaboração durante toda a prática, incentivando e apoiando nas atividades planeadas. Estabeleci relação de maior proximidade com a educadora e auxiliares da sala das joaninhas, devido ao tempo de trabalho em conjunto. Para Silva et al. (2016) o trabalho em equipa possui um papel fundamental na educação das crianças. Apesar da maior proximidade ao grupo educativo da sala das joaninhas, conheci a maioria dos colaboradores da instituição que tiveram uma abordagem simpática e calorosa.

A semana de 8 a 10 de outubro de 2018 foi a semana de observação. Segundo Esteves (2008) o período de observação possibilita o conhecimento direto dos fenómenos, como estes ocorrem exatamente numa determinada situação. A observação permite-nos perceber os contextos, as pessoas que estão inseridas no mesmo e as suas interações. Na minha PP recorri à observação participante, na qual para além de observar, também pude intervir nas atividades orientadas pela educadora e nas atividades livres. Nesta semana,

conheci os diferentes espaços da instituição, o grupo a Sala das Joanelhas, a equipa pedagógica da sala e as rotinas diárias. Apreciei as características, os interesses, as necessidades e as dinâmicas das crianças e a metodologia utilizada pela educadora.

A partir da segunda semana, assumi a gestão da planificação de atividades, com estratégias variadas para atingir os objetivos propostos e com recurso a diferentes materiais didáticos, considerando os diferentes resultados obtidos e oportunidades de aprendizagem, com colaboração da educadora cooperante, tendo por base o perfil do educador presente no DL N.º241/2001, de 30 de agosto, que defende que o educador “planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação” (p.5573). As estratégias de intervenção e os recursos utilizados foram selecionados após a identificação das necessidades, interesses e com vista à obtenção de melhores resultados na aprendizagem, recorrendo à diversificação de meios.

O Projeto Curricular de Grupo, para o primeiro trimestre, contemplava o estudo de diferentes temáticas, que incluem: o outono, o Pão-por-Deus, multiculturalidade, valores (amizade, partilha, compreensão, respeito) e Natal. A abordagem das diferenças culturais implica o conhecimento das especificidades da raça humana, tema inovador nesta sala, iniciado por mim e explorado durante uma semana. Utilizei diferentes recursos elucidativos dos conteúdos abordados (dramatização de fantoches, cartazes dinâmicos, caixinhas de Montessori e carimbagem). Esta atividade foi importante para reforçar os valores universais da igualdade entre as pessoas independentemente das suas diferenças culturais, tema presente na Lei N.º 5/97 que evidencia que a criança deve conhecer grupos sociais diversos, com o intuito de promover o respeito pela pluralidade das culturas.

A maioria das atividades desenvolvidas ocorreram dentro da sala de aula e incluíram atividades lúdicas, brincadeiras diversas, exploração de brinquedos, expressão corporal (dança, yoga, imitação de animais e uma gincana), leitura de histórias com utilização de formatos diferentes (vídeos, livros, cartazes impressos, cartazes interativos, formato digital e dramatização com fantoches), expressão plástica (desenho, pintura, carimbagem, colagem, moldagem e decoração da árvore de natal) e expressão musical (utilização de instrumentos musicais, canto, exploração do ritmo e de sons).

A presença de diversos espaços ao ar livre despertou-me a vontade de realizar atividades lúdicas estruturadas nestes recintos. Infelizmente, apesar de planeadas, as condições climatéricas adversas e as características do grupo (tenra idade e incumprimento do horário nas horas de entrada) condicionaram a implementação de algumas atividades fora da sala de aula. Ainda assim, foi possível concretizar uma gincana, um lanche

convívio, a visualização de uma peça de teatro no salão polivalente e assistir a um vídeo na biblioteca do jardim. Ressalva-se que apesar da dificuldade em desenvolver intervenções educativas no exterior, a rotina diária da sala e da instituição dedica períodos longos de atividades livres no recreio.

Esta PP foi a mais longa no meu percurso académico e a que acarretou maiores responsabilidades, facto que desencadeou alguma ansiedade e nervosismo nos primeiros dias. Estes sentimentos foram atenuados pelo apoio, confiança e *feedback* permanente transmitidos pela educadora cooperante e foram substituídos por sentimentos de autorrealização e satisfação, à medida que os objetivos foram concretizados.

O meu percurso profissional e pessoal permitiu desenvolver competências e adquirir ferramentas essenciais ao relacionamento com as crianças, na medida em que, tenho um irmão mais novo, que acompanhei e participei no seu crescimento desde o nascimento. Além disso, durante o meu percurso académico, realizei estágios integrados no curso Técnico de Apoio à Infância, nas Iniciações das Práticas Pedagógicas da licenciatura de Educação Básica e na Escola de Dança do Funchal. Neste sentido, a relação com as crianças e os seus encarregados de educação foi facilitada, amigável e agradável.

Por último, no que se refere à reação das crianças, os seus comportamentos e evidências na aprendizagem e aquisição de conhecimentos com as atividades implementadas, em que a criança possuiu um papel dinâmico no seu desenvolvimento e na sua aprendizagem, o grupo demonstrou ser atento, curioso, criativo, participativo, dinâmico e concentrado. Foi fácil despertar e prender a sua atenção, pois eram muito curiosos e interessados nas atividades. É um grupo que nos motiva e estimula a criatividade, nos desafia diariamente, engrandece as capacidades pessoais e profissionais da equipa educativa. Todas as atividades desenvolvidas reuniram participação geral e agrado final.

Esta PP foi de extrema relevância para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, pois permitiu consolidar conhecimentos e melhorar competências, valorizando os interesses das crianças, que têm um papel fundamental na dinâmica das atividades.

Capítulo 6 – Prática Pedagógica no 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

6.1. Organização do estabelecimento educativo²

As escolas do 1.º ciclo, no desenvolvimento do seu projeto educativo, devem proporcionar aos alunos atividades de enriquecimento do currículo de caráter facultativo e de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação.

(DL N.º 139/2012, 5 de julho, p.3479)

A EB1/PE Visconde Cacongo tem como missão satisfazer as necessidades da comunidade educativa, tendo em atenção a seleção de estratégias organizacionais e pedagógicas que promovem o trabalho colaborativo/cooperativo e a inclusão, com o intuito de formar alunos autónomos, responsáveis e conscientes, aptos para viver numa sociedade multicultural, inclusiva e em constante mudança.

Num ambiente harmonioso e seguro, com uma boa qualidade de ensino e de ações educativas integrais, pretende ser reconhecida como uma escola de excelência perante a comunidade educativa e a sociedade em geral, alicerçado em valores focados na excelência, na cooperação, na responsabilidade, na inclusão, na cidadania e no respeito.

Esta instituição é resultante da fusão de dois edifícios, que funcionam com uma distribuição do pré-escolar e das turmas de 1.º Ciclo por ambos os estabelecimentos.

A nível de equipamentos, a escola possui salas de atividades e de enriquecimento curricular, casas de banho, arrecadações, recreios, cantinas e algumas áreas ajardinadas. Os edifícios estão compostos com rampas de acesso para crianças com mobilidade reduzida e por um elevador de acesso ao piso superior no edifício 31. Dispõe de materiais disponíveis a toda a comunidade educativa, tais como livros, equipamentos audiovisuais, desportivos, didáticos e pedagógicos.

Os recursos humanos dispõem de um diretor, um coadjuvante, docentes titulares de turma, educadores de infância, docentes nas áreas das expressões, docentes das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), técnicas superiores de bibliotecas escolares, assistentes operacionais e ajudantes de ação socioeducativa.

² Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Visconde Cacongo (2016/2018). *Projeto Educativo- Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Visconde Cacongo*. Funchal: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Visconde Cacongo

6.1.1. História do estabelecimento educativo

A EB1/PE Visconde Cacongo deve o seu nome à figura histórica João José Rodrigues Leitão, habitante nesta localidade, que, em 1884, foi condecorado por carta régia com o título de Visconde de Cacongo, devido aos seus feitos em África.

Desde o ano letivo 2015/2016, a escola é constituída por dois edifícios devido à fusão de dois núcleos, funcionando um edifício no N.º 31, com alunos que frequentam a EPE, o 1.º e 2.º anos e o outro no N.º 103, que integra a EPE, 3.º e 4.º anos.

Em março de 2009, o edifício N.º 31 foi inaugurado após a sua reconstrução integral. O edifício N.º 103 remonta ao final da primeira metade do século XX, baseia-se no tipo Plano dos Centenários, tendo sido alargado e adequado no verão de 2001, com intuito de atender às necessidades de uma Escola a Tempo Inteiro.

6.1.2. Caracterização do meio envolvente

Localizada na Estrada Visconde Cacongo, na freguesia de Santa Maria Maior, esta instituição encontra-se numa zona sobranceira do Funchal.

A freguesia de Santa Maria Maior é limitada pelo mar e pela serra, sendo a terceira freguesia mais populosa da cidade.

Nas imediações da escola encontramos o Complexo de Piscinas dos Salesianos, o Colégio Salesiano, a Junta de Freguesia de Santa Maria Maior, o Centro Cívico de Santa Maria Maior e outros estabelecimentos de EPE e ensino básico, igrejas e estabelecimentos comerciais.

6.2. Organização do ambiente educativo da sala

A maneira como o espaço é gerido tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos. Embora os professores não controlem a quantidade de espaço disponível, têm uma considerável liberdade de ação no que diz respeito à sua gestão.

(Arends, 1997, p.85)

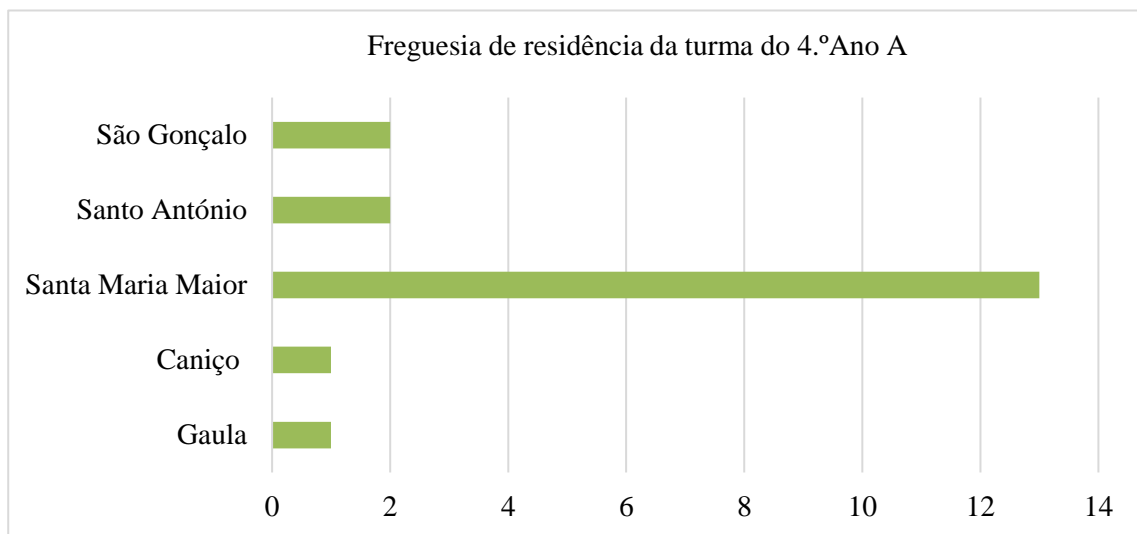
6.2.1. Organização do grupo

A minha PP foi realizada na EB1/PE Visconde Cacongo no edifício 103 com a turma do 4.º ano A. O grupo era constituído por vinte e um alunos, onze do género

feminino e dez do género masculino. A turma era muito heterogénea, com alunos com níveis de aprendizagem variada, entre eles cinco alunos com NEE, precisando do acompanhamento contínuo de uma docente especializada em educação especial.

Os alunos do 4.º Ano A residiam maioritariamente no concelho do Funchal, exceto dois, que habitavam no concelho de Santa Cruz. A distribuição dos alunos pela freguesia de residência, está apresentada no gráfico 4.

Gráfico 4 – Distribuição dos alunos do 4.º ano A pela freguesia de residência



O 4.º ano A era um grupo autónomo, divertido, ativo e dinâmico, composto por alunos sociáveis, participativos, afetivos e curiosos. Apresentavam coerência e desejo de aumentar a aprendizagem consolidando os conhecimentos adquiridos anteriormente, observando-se pequenos grupos com níveis de aprendizagem e trabalho distintos, consoante a área de estudo.

A turma era motivada e estimulada através do reforço positivo, participando ativamente no decorrer das aulas. Em contrapartida, perante um público, o grupo mostrava-se inibido e inseguro, demonstrando dificuldades na apresentação oral na sala de aula. Causas prováveis para esta lacuna são a imaturidade associada à idade, a falta de estímulo precoce e a alteração frequente do professor titular de turma no decorrer dos primeiros anos do 1.º CEB, atrasando o desenvolvimento desta competência.

Segundo Opperman e Cassandra (2001) as crianças em idade escolar (7 a 11 anos) têm maior probabilidade de se sentirem inferiores ou fracassadas. Este sentimento deve-se à criança considerar que a sua aparência ou capacidades estão abaixo/inferiores da que

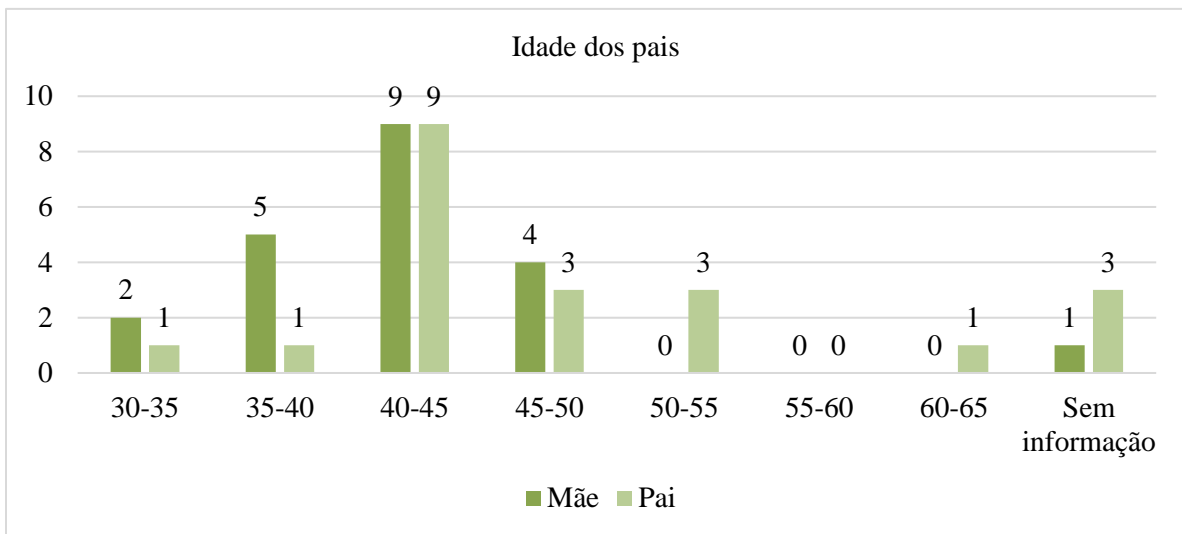
esperava. Esta emoção limita as crianças na aplicação de algumas competências pelo receio de fracassar. Assim, o educador deve apoiá-las a ultrapassar este sentimento, encorajando-as e promovendo momentos em que se sintam bem-sucedidas e vitoriosas. Durante a minha PP observei que a insegurança dos alunos para realizar exercícios na ardósia ou apresentar trabalhos oralmente, estava relacionada com este medo do fracasso e de inferioridade.

O desenvolvimento pessoal-social dos 9 aos 11 anos é revelado pelo interesse pessoal, ou seja, o indivíduo descobre o que o cativa e motiva. É nesta fase que a criança começa a socializar mais, a conversar e a se preocupar com as opiniões dos outros (Opperman & Cassandra, 2001).

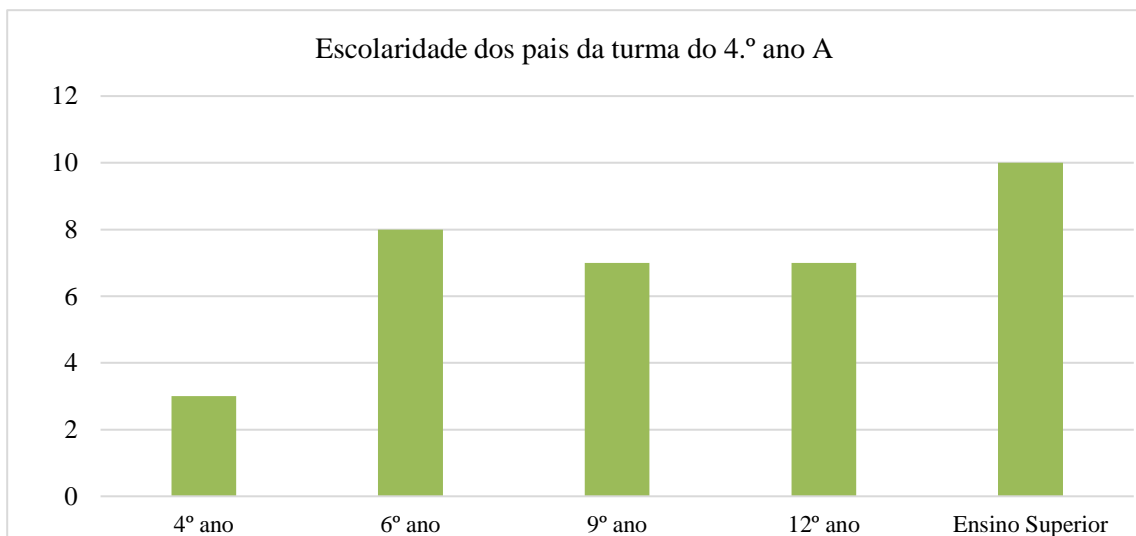
No que diz respeito às diferentes capacidades, a nível motor e às atividades físico-motoras, a turma do 4.º ano A possuía boas capacidades e mostravam-se sempre descontraídos no decorrer destes momentos mais lúdicos. De acordo com Opperman e Cassandra (2001), nesta faixa etária as crianças ainda continuam no seu processo de maturação física e mental, sendo que demonstram destreza e coordenação ao correr, driblar, atirar uma bola, tocar instrumentos e escrever. No que concerne ao desenvolvimento da linguagem, este grupo possuía um vocabulário enriquecido e utilizava a linguagem verbal para resolver conflitos.

Na ótica de Arends (1997, p.109) “as turmas são formadas por alunos de vários meios sociais e com diferentes necessidades”. Desta forma, para conhecer o grupo recolhi informações sobre o contexto social dos alunos, com o intuito de preparar e desenvolver atividades adaptadas às necessidades do grupo.

Relativamente aos pais dos alunos desta turma, estes possuíam idades compreendidas entre os 31 e 61 anos, sendo que a maioria se encontrava na faixa etária entre dos 40 – 45 anos. As mulheres possuíam idades inferiores aos homens, como podemos verificar através do gráfico 5.

Gráfico 5 – Distribuição dos pais dos alunos do 4.º ano A segundo a faixa etária

Quanto às habilitações literárias e à profissão dos pais, influenciam no contexto familiar em que o aluno se insere. Dezassexes pais não possuíam escolaridade obrigatória, sete tinham o 12.º ano e dez o ensino superior (Gráfico 6).

Gráfico 6 – Distribuição da escolaridade dos pais da turma do 4.º ano A

6.2.2. Organização do espaço

O espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas.

(Zabalza, 1998, p.120)

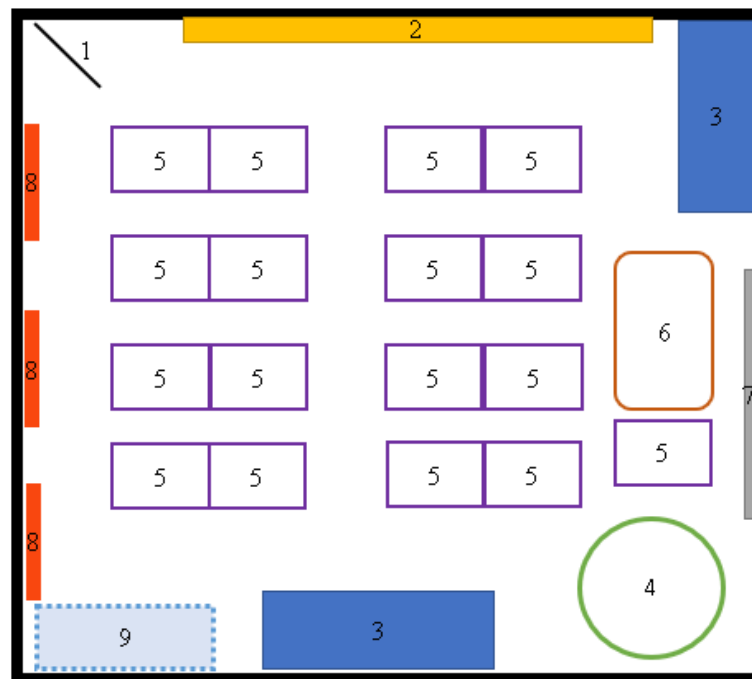
A organização do mobiliário e dos materiais na sala de aula facilita o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Desta forma, o espaço educativo deve estar organizado visando a promoção de uma aprendizagem eficaz e produtiva.

Na ótica de Arends (1997), no início do ano letivo, os professores são responsáveis por modificar a disposição do mobiliário da sala de aula, com o objetivo de beneficiar a aprendizagem dos alunos. Existem três formações mais comuns na organização: por filas e colunas, por círculo e por grupos.

Nesta sala, as mesas estavam organizadas em duas colunas e, de acordo com o autor anteriormente mencionado, esta disposição é utilizada quando o foco da aula é o esclarecimento dos conteúdos programáticos e de informações, ou seja, é orientada para a exposição da matéria. Para além das mesas estarem em duas linhas horizontais, também estavam agrupadas em pares, facilitando os trabalhos em conjunto e sempre que necessário os de grupo, com a junção de quatro mesas. A organização por grupos contribui para a interação entre os alunos e promoção da autonomia, melhorando a aprendizagem cooperativa/colaborativa. Neste sentido, a distribuição desta sala resultava da fusão de dois métodos organizacionais: o expositivo e o cooperativo/colaborativo.

A sala da turma do 4.º ano A possuía dezoito mesas de trabalho retangulares e uma mesa de trabalho circular. Esta última era destinada às crianças com N.E.E. que necessitavam de acompanhamento contínuo de uma docente especializada em educação especial, no auxílio de todos os exercícios ao longo do dia. As temáticas e os trabalhos eram adaptados às características de cada aluno e às suas capacidades. A distribuição dos elementos da sala de aula estão representados na planta da sala (Figura 40).

Figura 40 – Planta da sala da turma do 4.º ano A

**Legenda:**

- | | |
|--|--|
| 1. Porta | 5. Mesas de trabalho individual dos alunos |
| 2. Ardósia | 6. Mesa da docente |
| 3. Armário de arrumação de material | 7. Placar de exposição dos trabalhos |
| 4. Mesa de trabalho dos alunos que são acompanhados por uma docente especializada em educação especial | 8. Janelas |
| | 9. Lavatório com armário de arrumação |

6.2.3. Organização do tempo

Na organização dos horários das turmas, assim como na organização das ofertas de apoio ao estudo, atividades extracurriculares e outras, as escolas e os agrupamentos de escolas devem otimizar os recursos globais e promover parcerias de forma a permitir a partilha e coordenação de ofertas e recursos.

(DL N.º 139/2012, 5 de julho, p.3480)

O horário da turma do 4.º ano A foi realizado pela escola, sendo que a professora titular de turma optou por gerir os tempos destinados à sua prática atribuindo cada bloco a uma área de ensino, para organizar, facilitar e preparar os alunos para o ciclo seguinte. A distribuição das horas semanais de cada componente cumpriu com o disposto no DL

N.º 176/2014, de 12 de dezembro, que indica a carga horária destinada a cada área: (1) Mínimo de 7 horas para português e matemática; (2) Mínimo de 3 horas para estudo do meio e expressões artísticas e físico-motoras; (3) Mínimo de 2 horas para inglês; (4) Mínimo de 1,5 horas para apoio ao estudo. Esta disposição era flexível, podendo ser planeada em articulação entre as áreas, promovendo assim a interdisciplinaridade.

O horário presente na tabela seguinte permitiu aos alunos conhecer as disciplinas a trabalhar em cada momento do dia. Importa salientar que a distribuição de tempo não era rígida, havendo a possibilidade de adaptar o horário sempre que necessário.

Tabela 5 – Horário semanal da turma do 4.º ano A

Horário 4.º ano A					
Horas	2.º Feira	3.º Feira	4.º Feira	5.º Feira	6.º Feira
8h15m – 10h30m	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
10h30m – 11h00m	Intervalo				
11h00m – 13h15m	Ed. Física (11h – 12h) TIC (12h – 13h)	Apoio (11h15m – 12h15m) Matemática	Inglês (11h – 12h) Música (12h – 13h)	Inglês (11h – 12h) Estudo do Meio	Estudo do Meio Expressão Plástica
13h15m – 14h15m	Almoço				
14h15m – 15h15m	Inglês	Música	Expressão Plástica	Ed. Física	Biblioteca
15h15m – 16h15m	Estudo	Estudo	TIC	Ed. Física	Expressão Plástica
16h15m – 16h45m	Intervalo				
16h45m – 17h45m	Música	TIC	Estudo	Biblioteca	Estudo
17h45m – 18h15m	OTL				

6.3. Projeto de Investigação-Ação em contexto de 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino

Básico

6.3.1. Enquadramento do problema

O presente projeto de IA foi realizado na turma do 4.º ano A, entre os meses de março e maio do ano de 2019. Na ótica de Alonso e Roldão (2005) o professor deve ser capaz de diagnosticar, refletir e investigar sobre os problemas, formando uma teoria apropriada facilitadora de decisões e que responda aos objetivos propostos, de modo a contribuir para o pleno desenvolvimento dos seus alunos.

Durante as duas semanas de observação e após conferenciar com a professora cooperante, consideramos que uma das limitações evidentes na turma era a dificuldade de comunicar oralmente para um grupo. Este problema era notório quando os alunos tinham de falar em frente da turma, manifestavam vergonha, por vezes choro, chegando mesmo a recusar verbalizar, mantendo o silêncio.

A comunicação é uma necessidade vital do ser humano. Cabe ao professor proporcionar estímulos para desinibir e permitir a comunicação em diversas situações e locais, para que o aluno desenvolva e melhore o seu processo de comunicação.

Sim-Sim (1998) refere que “saber expressar-se significa ser eficaz na comunicação oral, isto é, ser capaz de transmitir com exatidão qualquer informação, em contextos diversificados” (p.35). A comunicação oral permite a transmissão de mensagens, a manifestação de sentimentos e o envolvimento social.

A problemática da comunicação insere-se na área de português mais especificamente no domínio da oralidade. As ações desenvolvidas pretendem responder aos objetivos que se encontram dispostos nos programas definidos pelo ME: *escutar para aprender e construir conhecimentos; produzir um discurso oral com correção; produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor; participar em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos* (Buescu et al.,2015).

Os alunos que se encontram no 4.º ano de escolaridade devem deter a capacidade de comunicar oralmente com gradual autonomia e clareza, motivo pelo qual optei por promover atividades direcionadas ao desenvolvimento de competências nesta área.

6.3.2. Questão de Investigação-Ação

A comunicação oral proporciona a interação mínima de duas pessoas, com o objetivo de partilhar informações, sendo que, isto é um processo dinâmico, natural e espontâneo do ser humano.

Com a entrada no 1.º CEB, o aluno aprofunda seu o conhecimento e domínio da linguagem oral. Desta forma, existe um desenvolvimento na compreensão da oralidade como também na qualidade da exposição dos alunos, pois estes adquirem uma estruturação, um rigor e uma propriedade lexical cada vez maiores na expressão oral.

Para além disto, os alunos aprendem com a socialização e devem ser preparados para desempenhar funções na sociedade, tendo de estar aptos para intervir oralmente, em

diferentes situações de comunicação. Cabe aos professores proporcionar atividades promotoras da comunicação em diferentes contextos, como por exemplo, diálogos, conversas, debates e apresentação de trabalhos.

Partindo destes pressupostos, orientei a minha observação e PP no sentido de avaliar características da comunicação da turma do 4.º ano A, planificar ações estratégicas e implementar ações pedagógicas que melhorem esta problemática, nomeadamente aumentar as capacidades dos alunos na comunicação oral perante um público.

Para melhorar a execução, implementei a metodologia de IA, avaliando os resultados obtidos à questão de investigação:

Como desenvolver, nos alunos da turma do 4º ano A, competências essenciais para uma boa comunicação em público?

6.3.3. Estratégias de intervenção

O papel do professor não se limita a ensinar a falar, mas principalmente a mostrar aos alunos as diferentes formas de usar a fala, dando-lhes a consciência de que a língua é heterogénea e flexível, trabalhando com eles nos diferentes níveis. Durante uma apresentação oral de trabalhos escolares, o papel do professor na orientação e avaliação é determinante para o desenvolvimento desta capacidade, contribuindo para a melhoria da oralidade, demonstrando distinção a nível social e intelectual (Milani, s.d.).

No decorrer do planeamento das atividades, careci de estabelecer estratégias de intervenção, com o intuito de melhorar a problemática identificada, respeitando e interligando com o plano de atividades já estabelecido na instituição. Assim sendo, as estratégias identificadas para responder à questão de investigação foram:

- Promover a comunicação oral;
- Estimular a confiança perante um público;
- Fornecer um *feedback* positivo relativamente às atividades de comunicação oral.

Estratégia I – Promover a comunicação oral

Na Escola, cabe ao professor criar condições materiais e humanas de verdadeira comunicação para que as crianças possam manifestar os seus interesses e necessidades, exprimir sentimentos, trocar experiências e saberes. Quando narra, informa, esclarece, pergunta,

responde, convence, o aluno inicia-se nas regras de comunicação oral, enquanto descobre o prazer de comunicar com os outros.

(ME, 2004, p.138)

Ao longo da minha PP utilizei diversas estratégias que visaram a promoção da comunicação oral dos alunos, nomeadamente, através da participação ativa nas atividades, incentivado a intervenção oral, a expressão das suas opiniões, conceder respostas às questões efetuadas e dialogar em grupo, partilhando os seus pontos de vista.

Para isso, procedi à introdução dos temas: pavimentação na área da matemática e o conto “Rouxinol” na área de português. No domínio da matemática, os alunos puderam partilhar os tipos de pavimentos que conheciam e alguns locais públicos onde os podíamos encontrar. Na área do português, recorri às TIC para colocar o áudio da introdução do conto o “Rouxinol”. Posteriormente dialogámos sobre a ilustração do texto, os alunos realizaram a expressão oral do texto e responderam oralmente às questões sobre o mesmo. Para motivar ainda mais a comunicação, propus uma dramatização oral, na qual alguns alunos representaram as personagens do conto e leram as falas descritas de acordo com a personagem da história, excluindo as interações corporais.

Apresentei o poema o “Concerto de insetos” e depois distribuí pelos alunos estrofes desordenadas desse poema, sem relevar o título. Foi-lhes proposto o recorte, ordenação e a colagem no caderno diário de português dos versos e a atribuição de um novo título, com o intuito de potencializar a criatividade. Os alunos intitularam o poema de: “O sol d’ouro”, “O jardim dos animais”, “A música dos insetos”, entre outros.

Para mostrar interesse e valorizar as atividades dos alunos, no início do segundo período escolar, dialoguei com a turma sobre as férias da Páscoa. A fim de interligar com o texto “O pardal domesticado” da área do português, questionei sobre os animais de estimação de cada aluno e realizámos um gráfico representativo dos mesmos.

Utilizei uma atividade dinâmica como introdução ao texto “A princesa e a ervilha”. Escrevi a palavra “princesa” e “ervilha” na ardósia de forma vertical e pedi para os alunos concederem adjetivos que caracterizam cada palavra. Com esta atividade fomentei o pensamento em adjetivos que começam com as letras da palavra “princesa” e “ervilha”, melhorando e enriquecendo o vocabulário. O facto de ser uma atividade coletiva favorece a partilha de ideias, de palavras e aquisição de novas expressões que depois serão utilizados em diferentes contextos nas aulas e na vida social. Realizei com a

turma a ordenação no quadro com imagens em tamanho A4, e recontámos oralmente a história com base nas figuras (Figura 41).

Figura 41 – Atividades sobre o texto "A Princesa e a ervilha"



Cabe ao professor estimular os alunos a comunicarem as suas necessidades e interesses. Assim, na abertura do desporto escolar, alguns alunos participaram na coreografia sendo dispensados para os ensaios e permanecendo poucos alunos na sala nesse período. Os alunos não participantes quiseram assistir aos ensaios dos colegas. Como considero importante a participação do grupo nestas atividades ímpares, mesmo que de forma passiva por alguns elementos, atendi ao seu pedido.

Para além disto, o recurso ao diálogo para recapitulação das temáticas é fundamental para compreender se os alunos perceberam os conteúdos abordados. Recorri a esta estratégia para fazer revisão das temáticas, avaliar os conhecimentos adquiridos e estimular a comunicação oral.

A promoção da comunicação oral é garantida quando o professor mantém uma postura aberta e receptiva em relação aos alunos. É fundamental encorajar a resposta oral, a partilha de ideias e raciocínios, a fomentação da leitura dos textos dos manuais em voz alta, pois são estratégias viáveis para melhorar a progressão da oralidade.

Estratégia II – Estimular a confiança perante um público

Na ótica de Cardoso (2019) é fundamental que o aluno constate que “a escola que frequenta está preparada para transmitir aprendizagens que serão relevantes ao longo da sua vida”, produzindo “a sensação de conforto, segurança e confiança na escola” (p.56).

A confiança e segurança são essenciais para se apresentar perante um público. Assim, ao longo do percurso escolar os docentes devem criar ambientes e atividades que garantam a confiança e a tranquilidade. Neste sentido, planifiquei atividades com o

propósito dos alunos se sentirem calmos quando se encontram em frente de uma plateia, nomeadamente a apresentação de trabalhos em grupo, em vez de individualmente.

A primeira atividade que propus aos alunos para exporem ao grande grupo foi desenvolvida aquando do estudo sobre a pavimentação. Os alunos foram divididos em grupos, a cada elemento do grupo foi fornecido uma folha com padrões geométricos impressos, juntamente com moldes em cartão das figuras (triângulo, quadrados, hexágono e octógono) representados no pavimento atribuído ao grupo. O objetivo era que cada aluno desenhasse em cartolina as figuras, recortasse e colasse para depois montar o pavimento representado na imagem inicial. A turma concluiu a atividade na semana posterior e realizou a apresentação dos trabalhos, em que cada grupo demonstrou o seu padrão e especificavam as figuras geométricas presentes. O resultado final das pavimentações foi interessante e original. Os pavimentos foram expostos nas paredes da sala de aula, trazendo cores e padrões à decoração interior (Figura 42).

Figura 42 – Apresentações de pavimentações



A segunda atividade proposta foi um trabalho a ser elaborado durante a interrupção letiva da Páscoa, que consistiu na seleção de um poema do PNL para a apresentação aos colegas. A apresentação compreendia a identificação do título do poema, o seu autor e a recitação do mesmo. Os alunos tinham de justificar a escolha do poema. Nenhum aluno foi capaz de completar favoravelmente este exercício, na medida em que se limitaram a recitar o poema, esquecendo de enunciar o título e o autor. Além disso, ninguém justificou a escolha do poema. Foi necessário orientar cada aluno para que os objetivos fossem minimamente atingidos (Figura 43). A causa provável para o insucesso durante as férias da Páscoa foi a ausência de acompanhamento por parte do professor, que relembrasse os objetivos do trabalho.

Figura 43 – Aluno a recitar um poema

Introduzi o conto do texto “Uma história cheia de heróis”, de Rosário Alçada Araújo com um cartaz ilustrativo. Os alunos ficaram cativados com esta forma de contar textos. Estes recontaram a história recorrendo ao cartaz ilustrativo e representaram através do improviso (Figura 44).

Figura 44 – Alunas a recontarem a história

Como atividade de revisão das áreas, distribuí pela turma polígonos regulares em cartão e solicitei para que os alunos calcularem a área dos mesmos. Cada aluno teve o seu polígono (quadrado, retângulo ou triângulo) numerado e calculou a área do mesmo. Seguidamente, retirei aleatoriamente cartões com os números dos polígonos e o aluno com o polígono com a numeração correspondente foi à frente e realizou a apresentação do seu polígono, identificando a forma, a medida da largura e comprimento e o valor da área (Figura 45).

Figura 45 – Aluna a apresentar a o seu polígono e a sua respetiva área



Realizei o conto do texto “A viagem imaginária”, de Maria Almira Soares, recorrendo a um fantoche. Os alunos ficaram entusiasmados com esta forma de representação de textos. Pedi para os alunos se voluntariarem para realizarem o reconto da história recorrendo ao fantoche (Figura 46). Somente dois alunos tiveram esta iniciativa, no entanto, ambos estavam alegres e confiantes com a atividade proposta e serviram de exemplo aos alunos mais tímidos, sendo modelos para os restantes.

Figura 46 – Aluno a realizar o reconto da história com o fantoche



Com o conteúdo introduzido sobre o volume dos objetos, organizei a turma em pares, distribuí caixas de cartão e réguas e pedi para que calculassem o volume das caixas e apresentassem ao grande grupo. Para auxiliar na desinibição, exemplifiquei a apresentação de uma das caixas. Recomendei aos pares para fazerem a sua apresentação

peçoal, em seguida informar a medida do comprimento, altura e largura da caixa, o respetivo volume e propor objetos que podiam guardar lá dentro (Figura 47).

Figura 47 – Alunos a apresentar o volume da sua caixa



Nota-se que a solicitação para os alunos irem ao quadro responder aos exercícios ou para correção das atividades do manual, contribuíram para o incentivo à expressão oral em frente à turma e para o aumento da autoconfiança e desinibição nestas atividades.

Estratégia III – Fornecer um *feedback* positivo relativamente às atividades de comunicação oral

O *feedback* positivo quando é “feito no momento certo pode ser muito motivador para o aluno” (Cardoso, 2013, p.208), levando-o a querer a aprender mais. O professor deve “recorrer regularmente ao reforço positivo, sempre que o aluno realize corretamente as suas tarefas e, quando não faz, deve-se explicar por que razão a tarefa está mal-executada e incentivá-lo a fazer melhor” (Cardoso, 2013, p.208).

No decorrer de toda a PP, procurei dar *feedback* positivo após todas as atividades, através da linguagem verbal ou não verbal. O sorriso e o elogio sincero aos alunos com a expressão verbal, “Muito bem!”, incrementou a sua confiança.

O docente, para além do reforço positivo, deve saber esclarecer quando a tarefa não é bem executada, revelando qual o seu erro e como poderá melhorá-lo. Durante a prática de uma leitura, deparei-me com uma situação inesperada: um dos alunos indicado para ler em voz alta, não respondeu à dupla chamada pelo seu nome, pois encontrava-se distraído e não iniciou a leitura do poema. Essa hesitação despoletou reações negativas dos colegas, causando emoções de tristeza e choro no aluno distraído. Perante esta

Esta PP teve início a 11 de março e término a 29 de maio, com frequência semanal de três dias. Realizei um cronograma (Tabela 7) com o intuito de apresentar as diversas etapas do projeto de IA, desenvolvido na EB1/PE Visconde Cacongo, no 4.º ano A.

Tabela 6 – Cronograma com as fases do projeto de Investigação-Ação da PP II

CRONOGRAMA													
Fases	Procedimentos	Duração											
		março			abril			Maio			junho		
		1. ^a s.	2. ^a s.	3. ^a s.	4. ^a s.	5. ^a s.	6. ^a s.	7. ^a s.	8. ^a s.	9. ^a s.	10. ^a s.	11. ^a s.	12. ^a s.
Plane ar	Observação e Recolha de dados												
	Identificação do Problema												
	Revisão Preliminar												
	Definição das Estratégias												
Agir	Operacionalização das Estratégias												
Refleti r	Recolha e Análise de Dados												
Avalia r	Avaliação Final do processo												
Dialog ar	Apresentação do projeto												

6.4. Momentos de aprendizagem

Ao longo da minha PP dinamizei diversos momentos de aprendizagem com a turma do 4.º ano A, procurando ir ao encontro dos objetivos mencionados na Organização Curricular do 1.º CEB e no PEE.

Na perspetiva de Alonso e Roldão (2005), o professor tem como função principal “estimular aprendizagens significativas nos alunos tendo em vista o seu desenvolvimento integral enquanto indivíduos e cidadão” (p.49).

Neste sentido, na elaboração da planificação e execução da panóplia das atividades propostas, considerei as características, as potencialidades, os interesses e as necessidades dos alunos com o intuito de os motivar e assim alcançar o melhor e maior desenvolvimento da turma. Para isso, recorri a diversos materiais pedagógicos manipuláveis de interesse, no decorrer de todas as ações.

6.4.1. As pavimentações

Os alunos em todos os espaços do cotidiano possuem boas oportunidades para desenvolver ou consolidar noções matemáticas, aprendendo a olhar e a ver melhor o mundo (Rangel & Coimbra, 2012).

Neste sentido, considerei a necessidade de interligar as diversas temáticas com o cotidiano dos alunos. Assim sendo, no manual de matemática da turma estava descrito que “fazer uma pavimentação é revestir um plano com figuras geométricas sem que haja sobreposição dos objetos” (Rodrigues & Azevedo, 2017, p.102). Para tal, propus à turma a observação de diferentes pavimentos que existiam na escola, nas ruas da cidade e nas suas casas e, posteriormente, solicitei a construção de pavimentos.

Para a execução desta atividade foquei-me no domínio da geometria mais especificamente no objetivo *reconhecer propriedades geométricas* (Bivar et al., 2013, p.26).

Iniciei o tema da pavimentação do plano através de uma exposição em Powerpoint. De acordo com Cardoso (2013) devemos recorrer às tecnologias com intuito de desenvolvermos um trabalho eficaz e eficiente. Assim, com a projeção de diversas imagens de pavimentações do nosso piso, nomeadamente o alcatrão, a calçada retangular, a calçada portuguesa e a calçada madeirense, perguntei à turma em que locais poderiam encontrar este tipo de pavimentos. Os alunos conseguiram identificar locais públicos com os diferentes tipos de revestimento do solo.

A presença destas imagens no cotidiano das pessoas é uma estratégia facilitadora como ponto de partida para ensinar a pavimentação em matemática. Utilizando o mesmo recurso, mostrei imagens variadas de pavimentos compostos por figuras geométricas e expliquei a definição de pavimentação do plano.

Na visão de Vieira e Vieira (2005), a formulação de questões, que ocorre com frequência na sala de aula é uma das estratégias de ensino-aprendizagem eficaz, sendo que é necessário ter em foco qual o objetivo das mesmas. Nesta ótica, no decorrer da apresentação, realizei questões orientadoras, tais como: “Sabem o que é a pavimentação?”, “Já observaram este tipo de pavimentação em algum sítio?”, “Que acham que é a pavimentação em matemática?”. Os alunos tiveram uma postura participativa, respondendo com mais segurança às duas primeiras perguntas e revelaram dúvidas e desconhecimento sobre a última.

A matemática, na perspectiva de Alsina (2004), possui “para além de um valor formativo, que não deve ser esquecido, um forte papel socializador” (p.5). Expliquei à turma que iriam realizar uma representação de uma pavimentação em grupo (Figura 49). Defini os grupos e a cada elemento do grupo foi fornecido uma folha com padrões geométricos impressos, juntamente com moldes em cartão das figuras (triângulo, quadrados, hexágono e octógono) que estavam representados no pavimento do grupo. O objetivo era que cada aluno desenhasse em cartolina as figuras, recortasse e colasse para depois montar o pavimento representado na imagem inicial.

Trabalhar em grupo faz parte da natureza humana, é algo que está intrínseco ao Homem. Assim, a aprendizagem cooperativa é uma estratégia pedagógica onde os alunos trabalham em pequenos grupos com o intuito de melhorar o seu rendimento e dos seus colegas tentando alcançar um objetivo comum (Alonso & Roldão, 2005).

Figura 49 – Trabalho de grupo sobre a pavimentação



Dei liberdade para que cada grupo decidisse a organização do trabalho, a distribuição de tarefas e o preenchimento do pavimento em plano com as figuras geométricas. Pretendi conhecer as formas de interação entre os alunos e a sua capacidade de trabalhar em grupo. De acordo com Cardoso (2013), os professores devem orientar os seus alunos no decorrer das diversas atividades, contribuindo para a construção do seu conhecimento.

Finalizámos os trabalhos com as apresentações de cada grupo, que foram sucintas, uma vez que os alunos demonstraram a sua pavimentação e realizaram a leitura da respetiva legenda.

A representação dos pavimentos dos cinco grupos foi interessante e original e trouxe cor e padrão às paredes da sala de aula (Figura 50). Esta atividade interdisciplinar permitiu aos alunos trabalharem a expressão plástica. Conforme Sousa (2003a) a

educação artística deve ter uma íntima integração interdisciplinar com todas as disciplinas, pois “mais importante do que «aprender», «conhecer» e «saber»; é o vivenciar, descobrir, criar e sentir” (p.63).

Figura 50 – Pavimentações expostas na sala de aula.



6.4.2. As medidas

O professor deve criar atividades didáticas para os alunos, com o intuito de contribuir na aprendizagem dos diferentes conceitos matemáticos (Caldeira, 2009).

No domínio das medidas, no programa de matemática do 4.º ano de, está explícito os seguintes conteúdos: (1) Área – *Unidades de área do sistema métrico; Medições de áreas em unidades do sistema métrico; conversões; Unidades de medida agrárias; conversões; Determinação, numa dada unidade do sistema métrico, de áreas de retângulos com lados de medidas exprimíveis em números inteiros, numa subunidade;* (2) Volume – *Medições de volumes em unidades cúbicas; Fórmula para o volume do paralelepípedo retângulo de arestas de medida inteira; Unidades de volume do sistema métrico; conversões; Relação entre o decímetro cúbico e o litro.*

Seguidamente, descrevo um conjunto de atividades realizadas em contexto de PP que tiveram como objetivo a compreensão das diferentes medidas e a forma de ser calculadas.

6.4.2.1. Metro quadrado – área

Na visão de Serrazina (2007), o professor deve proporcionar aos alunos a “realização de experiências que lhes permitem explorar, visualizar, desenhar e comparar usando objetos do dia-a-dia e outros materiais concretos” (p.9).

Como introdução da unidade de medida, iniciamos a aula com a visualização de um vídeo sobre a fórmula de calcular as áreas e sobre as medidas de unidade de área: cm^2 , dm^2 e m^2 . Segundo Della-Courtiade (1997) os alunos ficam entusiasmados quando entram em contacto com tecnologias, devendo ser aproveitado esse facto para motivar os alunos na aprendizagem dos diferentes conteúdos programáticos, captando a sua atenção e foco.

Para clarificar as medidas cm^2 , dm^2 e m^2 , solicitei à turma que realizassem cinco quadrados com 10 cm de lado, numa folha quadriculada, e decorassem ao seu gosto (Figura 51).

Figura 51 – Quadrado com um decímetro cúbico de área decorado por um aluno



O intuito desta tarefa foi construir um painel medindo 1 m^2 , reunindo os quadrados decorados pelos alunos. A exposição na sala do m^2 permitiu uma compreensão visual das medidas e da área de cada quadrado exposto, nomeadamente que 1 dm^2 é constituído por 100 cm^2 , enquanto que 1 m^2 é composto por 100 dm^2 e por 10000 cm^2 (Figura 52).

Figura 52 – Painel com as medidas de área

6.4.2.2. Metro cúbico – volume

No decorrer das atividades sobre as medidas, utilizei instrumentos visuais e reais para os alunos terem uma noção verdadeira das diferentes medidas. De acordo com Alsina (2004) “todas as atividades devem relacionar-se com contexto e situações reais”, pois se assim não for “a medida fica esvaziada de um conteúdo autêntico”(p.99).

Após a introdução do volume na turma e para melhorar a percepção do dm^3 , distribuí moldes de cubos medindo 1 dm de lado e solicitei que recortassem, decorassem e colassem (Figura 52). Conforme Caldeira (2009), a utilização de materiais manipulativos melhora a capacidade de pensar, raciocinar e resolver problemas.

Figura 53 – Decímetro cúbico

A realização do dm^3 foi uma atividade dinâmica que possibilitou a abstração da parte teórica da matéria e aquisição do conhecimento através de atividades lúdicas.

Entretanto para dar continuidade à temática do volume, realizei figuras na ardósia, iniciando por um cubo com 1 cm de lado (1cm^3), depois com 10 cm de lado que é equivalente a 1 dm^3 , e de seguida realizei o seguinte diálogo:

- “E se realizarmos um cubo com 100 cm de lado, qual é o seu volume?” – questionei à turma.
- “O cubo teria 1000000 cm^3 , de volume.” – respondeu a turma após realizarem os cálculos.

As atividades propostas pelo professor devem ser sentidas pelos alunos como desafios, jogos ou atividades exigentes, mas que ao mesmo tempo sejam estimulantes e divertidas (Rangel & Coimbra, 2012).

Neste sentido, desafiei os alunos a construir o metro cúbico recorrendo a placas de plástico (Figura 54).

Figura 54 – Metro Cúbico



Esta construção foi uma novidade para a turma e representou a medida real do metro cúbico. Consoante Pacheco (2019) o docente deve “desenvolver práticas pedagógicas inovadoras dentro e fora da sala de aula” (p.59).

O cubo gigante foi ponto de atração para toda a escola.

6.4.2.3. As conversões

As medidas podem ser uma tortura para os alunos, principalmente quando se aborda o problema das conversões (Alsina, 2004). Nesta ótica, o docente deve

proporcionar atividades lúdicas que façam com que os alunos deixem de sentir desconfortáveis com esta temática.

Assim o jogo pode ser utilizado como uma metodologia de trabalho que permite a exploração e o desenvolvimento de todas as habilidades, como por exemplo o raciocínio lógico e o intuitivo, que são benéficos na área da matemática (Caldeira, 2009).

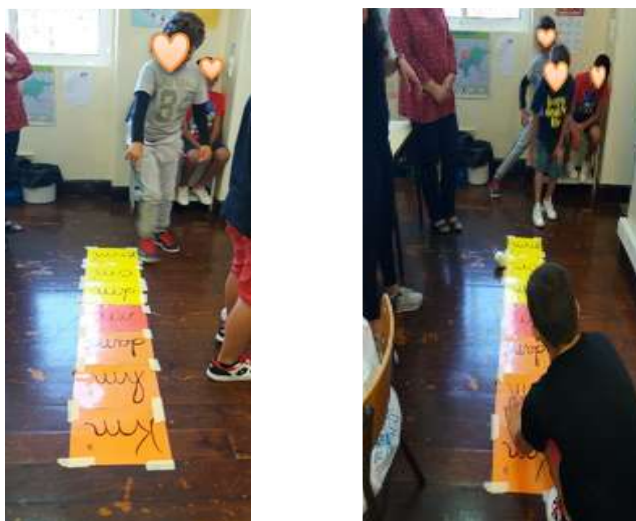
Para trabalhar as conversões das unidades de medida de comprimento (km, hm, dam, m, dm, cm e mm), de área (medidas elevadas ao quadrado) e de volume (medidas elevadas ao cubo), com os alunos, utilizei casas contruídas em EVA, cada casa representativa de uma medida. Com estas estruturas abordei os múltiplos e submúltiplos do m, m^2 e m^3 . Os alunos converteram diversos números aleatórios com recurso a essas casinhas (Figura 55).

Figura 55 – Aluno a realizar conversões com o meu auxílio



Finalizada esta atividade, realizei o jogo da macaca adaptado. Cada quadrado representava uma medida de volume. Numa mesa continha diversos papéis com medidas de volume representadas. Os alunos tiraram aleatoriamente um papel da mesa, como por exemplo $30 m^3$, depois jogaram a bola na macaca. O objetivo era que realizassem a conversão do valor contido no papel para a medida de volume onde calhou a bola. À vez, foram em pé-coxinho até à medida correspondente e fizeram a conversão. Como auxílio os alunos recorreram às casinhas em EVA para executar as diversas conversões (Figura 56).

Figura 56 – Alunos a jogar



Este exercício aliou-se à atividade física/lúdica que é muito apelativa para estes alunos, que ficaram curiosos, divertidos e participativos.

Caldeira (2004) conclui que é fundamental que o docente crie ambiente estimuladores que encorajem a utilização de materiais manipulativos, para que os alunos sejam ativos e que consigam compreender o concreto e o abstrato da matemática.

6.4.3. “Uma história cheia de heróis”

O professor deve “dedicar tempo suficiente à preparação de atividades, não improvisando e evitando a monotonia nos trabalhos” (Gomez, Mir & Serrats, 1993, p.70).

Recorri ao excerto do conto “Uma história cheia de heróis”, de Rosário Alçada Araújo, para abordar a qualidade do meio ambiente e para solicitar a realização de caligramas sobre a natureza.

Neste momento de aprendizagem trabalhei, na área do português, os domínios da oralidade, da leitura e escrita e da educação literária, como está disposto nos programas definidos pelo ME. Desenvolvi na disciplina de estudo do meio, o *Bloco 6 — À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade*, com a finalidade de ensinar a preservar a qualidade do ambiente. Sendo esta uma atividade interdisciplinar recorri também à educação artística: educação e expressão dramática no *Bloco 2 — Jogos dramáticos* com o intuito de promover a linguagem oral; educação e expressão plástica no *Bloco 2 — Descoberta e organização progressiva de superfícies* para desenvolver o desenho e a pintura.

Para realizar o conto do texto “Uma história cheia de heróis” utilizei um cartaz ilustrativo, fixo na ardósia, sendo este uma forma dinâmica de contar histórias. Construí-o utilizando uma cartolina, sobre a qual coleí adereços decorativos para realizar o espaço da ação e imagens impressas, fixas com velcro, passivas de serem alteradas, de acordo com o surgimento das personagens na ação da história. O cartaz retratava uma floresta com animais e um rio, que por prejuízo da intervenção humana, corria o risco de ficar destruída devido a um incêndio, e que por proteção e interferência dos animais conseguiram minimizar os danos (Figura 57).

Figura 57 – Cartaz ilustrativo



Pedi para realizarem o reconto recorrendo ao cartaz ilustrativo. Sugeri que dois alunos fossem à frente da sala e improvisassem a história através da dramatização (Figura 58). Esta estratégia está de acordo com Sousa (2003c), que defende que a expressão verbal pode ser educada através de atividades lúdicas, em situações práticas, representativas e didáticas.

Figura 58 – Alunas a recontarem a história



Na continuidade deste tema, realizei o campo lexical da palavra “natureza” uma vez que o texto abordava a importância de protegê-la. O campo lexical é definido como um conjunto de palavras associadas a um determinado conceito, pelo significado existente entre elas (Infopédia, 2003-2020).

Posteriormente, expliquei que caligrama é um texto com disposição gráfica para formar uma imagem representativa do conteúdo expresso (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2019), com o intuito de propor a realização de um exemplar por cada aluno. Com esta tarefa pretendi desenvolver a capacidade de escrita, que para Sousa (2015) é um método que favorece a aprendizagem e a formação de significados, em que os alunos expressam os pensamentos através de palavras.

Demonstrei a construção de um caligrama, distribuí um exemplar e solicitei a realização de um a gosto de cada aluno, baseado na temática da natureza. Após o esclarecimento de todas as dúvidas e compreensão da tarefa, os alunos executaram-na com perfeição e entusiasmo. Surgiram representações de flores, mar, pássaros, borboletas, árvores, animais e outros, com mensagens alusivas à preservação e conservação da natureza. Fui surpreendida pela criatividade, imaginação e capacidade de expressão escrita e plástica, na elaboração dos caligramas (Apêndice A). A estimulação da criatividade é uma prova de segurança nas capacidades de autorrealização, promovendo o autoconhecimento e a autoconfiança, que são valores superiores à imitação. Esta é uma técnica de desenvolvimento da imaginação criativa (Sousa, 2003a).

6.5. Intervenção com a comunidade educativa

Os docentes devem cooperar e colaborar uns com os outros nas diversas situações de ensino-aprendizagem, nomeadamente formais e não formais (ME, 2004).

No decorrer de uma semana de prática, o docente da área de desporto não pôde comparecer no horário proposto para as turmas do 4.º Ano. Disponibilizei-me para realizar a aula com a minha turma, sendo que, em vez de executar jogos educativos como a professora cooperante havia sugerido, organizei uma aula de dança.

Na ótica de Sousa (2003b) a dança “trata-se de uma das manifestações mais natural, vulgar e espontânea do ser humano”. A dança é a execução de movimentos que nos proporcionam prazer e nos dão alegria.

A escolha deste conteúdo de expressão físico-motora provém do meu percurso nesta área, que me garante competências teórico-práticas e segurança no desenvolvimento desta atividade.

Confiante na minha capacidade para desempenhar com sucesso esta tarefa, a colega estagiária da outra turma sugeriu que os seus alunos se juntassem a esta atividade, considerando-a interessante e benéfica para todo o grupo. Logo, lecionei a aula de dança para as duas turmas do 4.º ano (Figura 59).

Figura 59 – Aula de dança



A aula foi dinâmica e original para todos. No meu ponto de vista, o desafio individual relacionou-se com a dimensão do grupo, pois nunca tinha dado uma aula para tantas crianças e de géneros diferentes. A minha experiência em aulas de dança baseou-se no ensino de diferentes estilos de dança a crianças exclusivamente do sexo feminino. A presença de rapazes nesta aula acarretou um planeamento cuidadoso de modo a garantir a participação ativa de todos e a evitar inibição por parte dos rapazes, pelo constrangimento na execução de alguns movimentos/passos de dança. Tilstone, Florian e Rose (2003) referem que todos os homens e mulheres devem ter um tratamento equitativo em todas as áreas da vida, daí a importância de planear uma aula apazível para rapazes e raparigas.

Ao longo da minha PP no 4.º ano de escolaridade, tentei intervir positivamente com a comunidade educativa, pois “a escola é instância social, talvez a mais vocacionalmente socializadora de todas as demais instituições, afora a instância primária que é a família” (Cardoso, 2013, p.27).

Envolver os encarregados de educação no processo de ensino-aprendizagem e integrá-los na comunidade educativa é essencial para o sucesso da educação. Conforme

Cardoso (2013) a participação das famílias nas atividades é benéfica para o desenvolvimento dos alunos.

Com base neste pressuposto, planejei uma atividade para celebrar o 1.º de maio, feriado internacional do dia do trabalhador, na qual foram convidadas duas pessoas com profissões distintas para elucidarem os alunos sobre as suas profissões. Foi convidado um engenheiro informático, encarregado de educação de uma aluna da turma (Figura 60) e uma enfermeira.

Figura 60 – Apresentação do engenheiro informático



O engenheiro informático complementou a temática sobre as tecnologias e eletricidade, abordadas anteriormente.

A segunda convidada, enfermeira de reabilitação, minha parente, contou a história da enfermagem moderna, indicou a data comemorativa do dia internacional do enfermeiro (12 de maio) e descreveu as áreas de intervenção da enfermagem, com a participação ativa dos alunos. Demonstrou exercícios respiratórios que ajudam na recuperação após a cirurgia cardíaca, contribuindo para um momento de relaxamento e concentração para todos os alunos e professores presentes (Figura 61).

Figura 61 – Apresentação da enfermeira.

Portanto, o contributo dos professores para a eficácia da escola, provém do trabalho com os colegas e com os pais (Arends, 1997).

6.6. Reflexão crítica à intervenção no 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O perfil do professor atual é o de um profissional apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitem desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro.

(Alonso & Roldão, 2005, p.49)

Esta reflexão crítica pretende expor as minhas observações, planeamento e ações durante a minha intervenção na Unidade Curricular de PP II, integrada no Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB, baseada no processo ativo de reflexão semanal ao longo do meu estágio.

No decorrer da minha PP recorri a diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados, de modo a reunir o máximo de informações sobre as atividades desenvolvidas, refletir sobre a minha intervenção e melhorar a minha prestação. Na ótica de Alonso e Roldão (2005) os professores devem realizar registos e refletir sobre os sucessos e insucessos das suas práticas, com o intuito de ter sucessivamente novas soluções.

A comunidade educativa apresentou recetividade e colaboração no decorrer de toda a minha prática, incentivando e apoiando nas atividades planeadas. Criei uma relação de maior proximidade, com a professora cooperante e com a docente especializada em educação especial da sala do 4.º ano A, devido ao tempo de trabalho que partilhámos. De acordo do Cardoso (2013) os professores quando trabalham em equipa têm como objetivo

beneficiar a aprendizagem dos alunos. Apesar de ter maior proximidade com a turma do 4.º ano A, conheci a maior parte dos colaboradores da escola que tiveram uma receção simpática e calorosa.

As duas primeiras semanas de PP foram dedicadas à observação participante, que na perspectiva de Bento (2011) é “um método para a recolha de dados, através da observação de um grupo ou organização, em que o observador participa como membro” (p.60). Neste sentido, intervim sempre que possível nas atividades da turma, conheci os diferentes espaços da instituição, a turma do 4.º ano A, a equipa pedagógica da sala e a rotina diária da turma. Apreciei as características, os interesses, as necessidades e as dinâmicas dos alunos e a metodologia utilizada pela professora na sua ação pedagógica.

A partir da terceira semana, arqueei a gestão da planificação de atividades, com a adequação de estratégias para atingir os objetivos propostos e com recurso a distintos materiais didáticos, considerando os diferentes resultados obtidos e oportunidades de aprendizagem, tendo por base o perfil do professor do 1.º CEB descrito no DL N.º241/2001, de 30 de agosto, que menciona que o professor “organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens” (p.5574). As estratégias de intervenção e os recursos utilizados foram selecionados após a identificação das necessidades, interesses e com vista à obtenção de melhores resultados na aprendizagem, recorrendo à diversificação de meios.

No terceiro trimestre, os programas das disciplinas em conjunto com os manuais, definem os diferentes conteúdos a trabalhar. Assim a nível da matemática estava estipulado trabalhar a pavimentação, a área, o volume, as conversões das medidas de comprimento, de área e de volume e a noção de unidades de massa. No que concerne ao português, pretendia-se a exploração dos diferentes textos e estilos, nomeadamente o “Rouxinol”, “Concerto de insetos”, “O pardal domesticado”, “A princesa e a ervilha”, “Uma história cheia de heróis”, “A viagem imaginária” e “A manada de cavalos-marinhos”. Relativamente ao estudo do meio, estava evidenciado abordar os factos históricos do 25 de abril de 1974 (dia em que se celebra a Liberdade), a eletricidade, o 1.º de maio (dia do trabalhador), os sectores de atividades e a poluição.

Para explorar todas estas temáticas, tentei sempre utilizar diferentes recursos elucidativos dos conteúdos abordados (dramatização de fantoches, cartazes dinâmicos, vídeos, áudios, materiais manipulativos, entre outros), apelando à participação dos

alunos, com o objetivo de diversificar, motivar e experimentar. Caldeira (2009) refere que os alunos necessitam de explorar, experimentar e manipular para terem uma maior aquisição dos diferentes temas e que o objetivo dos professores é formar cidadãos autónomos, que “aprendam a aprender” (p.11).

Esta PP foi desafiante e acarretou grande responsabilidade, facto que despertou alguma ansiedade e nervosismo ao longo do estágio. Estes sentimentos foram atenuados pelo apoio, confiança e *feedback* permanente transmitidos pela professora cooperante e foram sendo substituídos por sentimentos de autorrealização e satisfação.

O meu percurso profissional e pessoal prévio dotou-me de competências e ferramentas essenciais no relacionamento com os alunos, pois já contactava com crianças de diferentes idades em distintos contextos, nomeadamente na escola, em atividades extracurriculares e em meios familiares. Neste sentido, a relação com as crianças e os seus encarregados de educação foi facilitada, amigável e agradável. A relação empática que estabeleci com a professora cooperante beneficiou a confiança estabelecida com os alunos e o desenvolvimento da PP.

No que se refere ao comportamento dos alunos e evidências na aprendizagem e aquisição de conhecimentos com as atividades implementadas, a turma demonstrou estar atenta, curiosa, criativa, participativa, dinâmica e concentrada. Deparei-me com alguns bloqueios criativos, pelo facto dos alunos serem curiosos e desafiadores em relação a atividades inovadoras. De acordo com Tilstone, Florian e Rose (2003) quando os alunos desempenham um papel ativo na tomada de decisões sobre a sua aprendizagem, melhoram a sua autoestima e a sua concentração nas tarefas. Desta forma, tentei em todos os conteúdos trazer materiais que os motivassem e que fossem originais, realistas e com aplicação prática no quotidiano. Com isto, todas as atividades desenvolvidas reuniram participação geral e agrado final.

Nas atividades de português, apresentei áudios sobre os textos e os sons dos animais presentes nos mesmos, cartazes dinâmicos, diferentes estilos de leitura, por exemplo, leitura pipoca, fantoche, despertando interesse e motivação generalizada nos diferentes textos presentes no manual.

A utilização de recursos lógico-manipulativos na matemática foi satisfatoriamente recebida pelo grupo, que manifestou alegria, participação ativa e compreensão dos diferentes conteúdos.

Na disciplina de estudo do meio, as intervenções prenderam-se com o uso de imagens reais e vídeos dinâmicos explicativos, que estimularam a curiosidade e a atenção.

De realçar que todas as atividades planejadas, com recurso a meios mais ou menos criativos, tiveram como foco o ensino da matéria em estudo em complementaridade com o desenvolvimento e aperfeiçoamento das competências da comunicação verbal em público.

Esta PP foi carregada de emoções fortes: a felicidade imensa por concluir esta etapa com sentimento de realização pessoal e profissional concretizado e o lamento por deixar um grupo de alunos por quem me afeiçoei e estabeleci relações de interajuda, cooperando no seu crescimento e desenvolvimento cognitivo e social. Senti que marquei a vida e a história destes alunos na mesma medida que eles marcaram a minha.

O sucesso que obtive deveu-se igualmente à colaboração, disponibilidade e simpatia da professora cooperante que me auxiliou e me incentivou nos momentos de maior insegurança e me deu reforço positivo em todas as situações. A professora especializada em educação especial foi uma peça fundamental para o meu desenvolvimento de competências pedagógicas.

Apesar das minhas inseguranças, que revelam, em certa medida, a responsabilidade inerente à partilha de conhecimentos e a vontade de alcançar os objetivos, considero que correspondo às expectativas dos alunos, das professoras e individuais. Pessoalmente, as minhas preferências na área de ensino recaiam na EPE. Após esta experiência, abri os horizontes na área de trabalho e dar aulas a alunos do 1.º CEB é uma possibilidade a considerar.

Capítulo 7 – Prática Pedagógica no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

7.1. Organização do estabelecimento educativo³

Uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, implicam que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos.

(DL N.º 55/2018, 6 de julho, p.2928)

A EB1/PE Ribeiro Domingos Dias (RDD) tem como missão satisfazer as necessidades da comunidade educativa, desenvolvendo um ensino de qualidade para todos.

Anseia formar alunos autónomos, críticos e detentores de competências/capacidades fundamentais para um bom desempenho pessoal e social, aptos a viver numa sociedade em constante mudança.

Sustenta-se nos princípios elementares do ensino de qualidade, sucesso escolar, justiça social, inclusão, igualdade de oportunidades, respeito pela individualidade/diferença, melhores condições de aprendizagem e progressão no currículo.

Rege-se nos valores da solidariedade, respeito pelo outro, afetividade, justiça, cidadania, competência, cooperação, exigência e responsabilidade.

A nível da organização do espaço, a escola possui sete salas de aula, duas salas de pré-escolar, um gabinete administrativo, um gabinete de gestão, uma sala de convívio, biblioteca, cozinha, refeitório, cinco arrecadações, dois pátios cobertos, parque infantil e recinto desportivo, seis casas de banho (uma para pessoas com limitações motoras), jardim e uma horta vertical e horizontal. As salas de aula são amplas, iluminadas, arejadas e equipadas com materiais pedagógicos favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem. As infraestruturas possibilitam a admissão de todas as crianças, mesmo com mobilidade reduzida, pois existem rampas de acesso aos diversos pisos do edifício.

Relativamente aos recursos humanos, dispõe de uma diretora, de um coadjuvante, de docentes titulares de turma, educadoras de infância, docentes das áreas das expressões,

³ Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Ribeiro Domingos Dias (2017/2021). *Projeto Educativo-Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Ribeiro Domingos Dias*. Funchal: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Ribeiro Domingos Dias.

docentes das AEC, técnicas superiores de bibliotecas escolares, assistentes operacionais e ajudantes de ação socioeducativa.

7.1.1. História do estabelecimento educativo

A RDD está localizada no concelho do Funchal, na freguesia de Santa Maria Maior.

Inaugurada a 15 de outubro de 1984, foi submetida a diversas obras de melhoria, sem nunca perder a sua característica mais importante: não possuir escadas, dispondo de rampas para aceder aos diferentes pisos. Com 33 anos de idade, as infraestruturas ainda se encontram apropriadas às necessidades da escola e de toda a comunidade escolar.

O horário de funcionamento é alargado, possibilitando aos pais deixarem os filhos na escola com supervisão e em segurança. Os alunos têm a hipótese de frequentar as atividades “ocupação de tempos livres”, no início do turno da manhã ou no final do turno da tarde. A escola faculta também momentos de dinamização de projetos e clubes que integram no Plano Anual de Atividades, devidamente articulados com o PEE.

7.1.2. Caracterização do meio envolvente

Esta instituição localiza-se numa encosta, na margem esquerda da Ribeira de João Gomes, na parte norte do Jardim Botânico, no Caminho das Voltas, freguesia de Santa Maria Maior, Município do Funchal.

Nas imediações da RDD encontramos o Jardim Botânico, o Teleférico, outros estabelecimentos de EPE e ensino básico, igrejas, estabelecimentos comerciais, Complexos Desportivos (Clube Desportivo do Nacional e Salesianos), Junta de Freguesia e Centro Cívico de Santa Maria Maior.

7.2. Organização do ambiente educativo da sala

O ambiente de aula, enquanto contexto de aprendizagem constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, conseqüentemente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das atividades formativas.

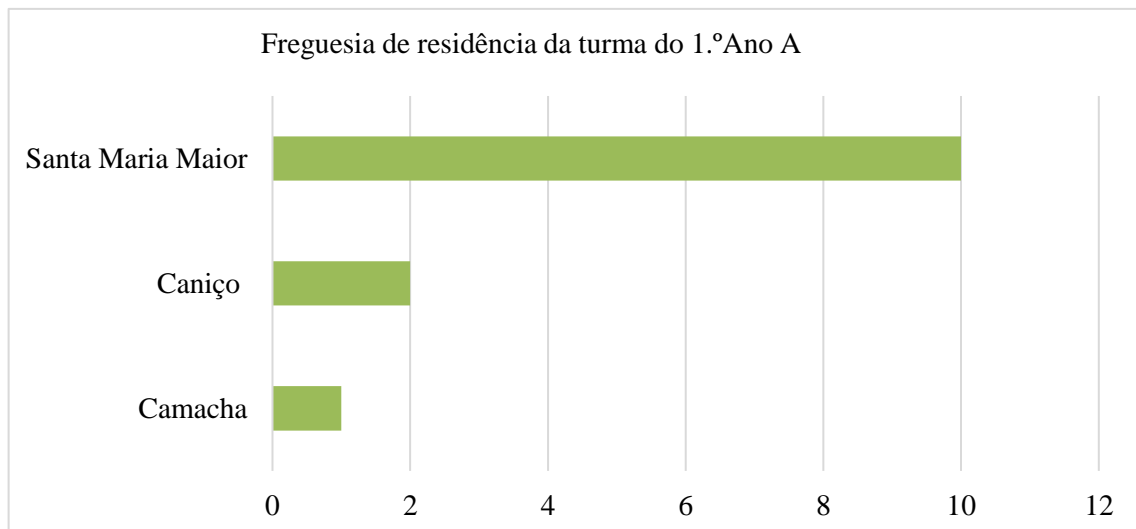
(Zabalza, 1998, p.121)

7.2.1. Organização do grupo

Desenvolvi a minha PP na EB1/PE RDD com a turma do 1.º ano A. O grupo era constituído por treze alunos, quatro do género feminino e nove do género masculino. A turma era muito heterogénea, com diferentes classes sociais e níveis de aprendizagem e apresenta uma criança com NEE, secundária a uma doença cerebral congénita, que condiciona grandes dificuldades na motricidade fina e grossa, alteração do equilíbrio e marcha, necessitando de andarilho e assistência contínua para deambular.

Estes alunos residiam maioritariamente no concelho do Funchal, somente três habitavam no concelho de Santa Cruz. A distribuição dos alunos pela freguesia de residência, está apresentada no gráfico 7.

Gráfico 7 – Áreas de residência da turma do 1.º Ano A



O 1.º ano A era um grupo que dependia de orientação contínua de um adulto para realização de tarefas, porém, divertido, ativo e dinâmico, composto por alunos sociáveis, participativos, afetivos e curiosos, motivados pelo reforço positivo.

O grupo era coeso e demonstrava desejo de aprender cada vez mais, construindo e desenvolvendo ritmos de trabalho. A transição recente para este ciclo e a mudança de método de ensino são fatores que podem condicionar a produtividade da aprendizagem.

Devido à imaturidade da linguagem não possuíam uma consciencialização da fonologia das palavras. Sim-Sim (1998) reforça que a aprendizagem da leitura e da escrita exige o funcionamento da consciência linguística do aluno.

Na ótica de Papalia, Olds e Feldman (2007) as crianças em idade escolar desenvolvem a linguagem, alcançando a compreensão, a interpretação da comunicação oral e escrita e melhorando a expressão oral.

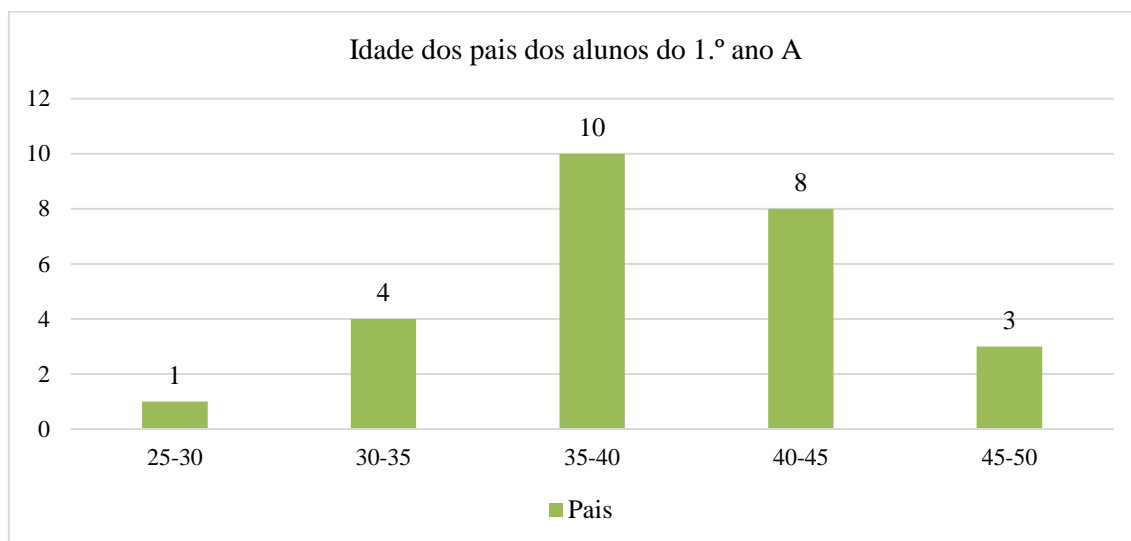
O desenvolvimento emocional e social nesta fase permite a aquisição de independência, autoconfiança e controlo das emoções (Papalia, Olds & Feldman, 2007).

Os autores supramencionados comentam que as crianças continuam aperfeiçoando as habilidades motoras, ganhando capacidades a nível de força, velocidade e coordenação.

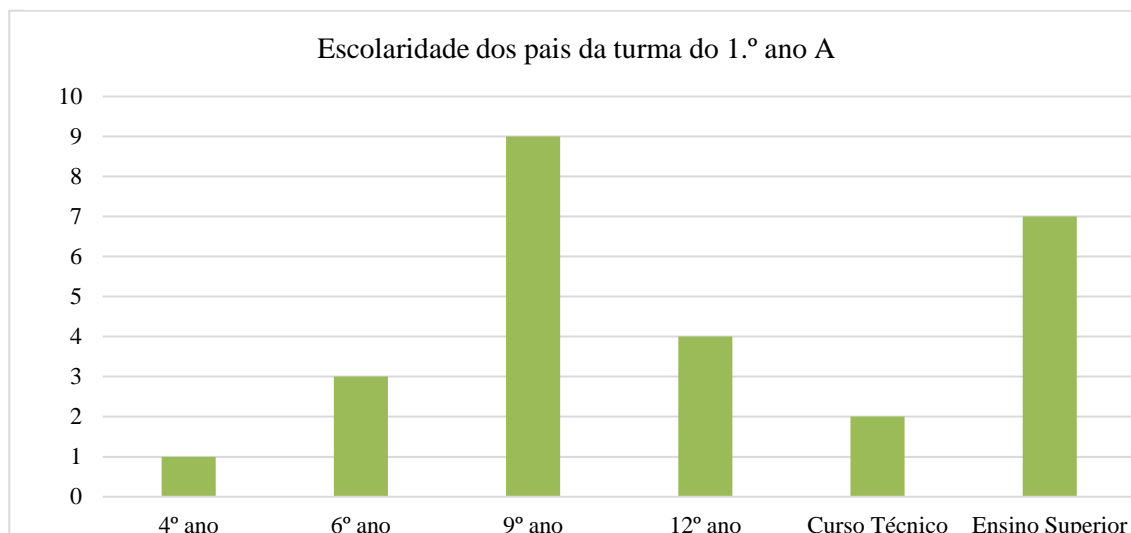
Para conhecer melhor a turma recolhi informação sobre o contexto social dos alunos, com o propósito de construir e desenvolver atividades, adaptando-as às necessidades dos alunos. Nesta linha de pensamento, Cardoso (2013) confirma que este conhecimento é fundamental para a formação dos alunos.

Os pais destes alunos possuem idades compreendidas entre os 28 e os 47 anos, sendo que a maioria estão na faixa etária dos 35 – 40 anos, como expressa o gráfico 8.

Gráfico 8 – Distribuição dos pais dos alunos do 1.º ano A segundo a idade.



Em relação à escolaridade, 52% dos pais possuem o 9.º ano ou nível de escolaridade inferior e 48% possuem 12.º ano ou ensino superior, como expresso no gráfico 9.

Gráfico 9 – Distribuição da escolaridade dos pais da turma do 1.º ano A

7.2.2. Organização do espaço

O espaço físico exerce sempre um papel ativo no processo educativo. A única resposta didática válida é aproveitar essa capacidade de influência para potenciar um desenvolvimento integrado dos nossos alunos.

(Zabalza, 1998, p.122)

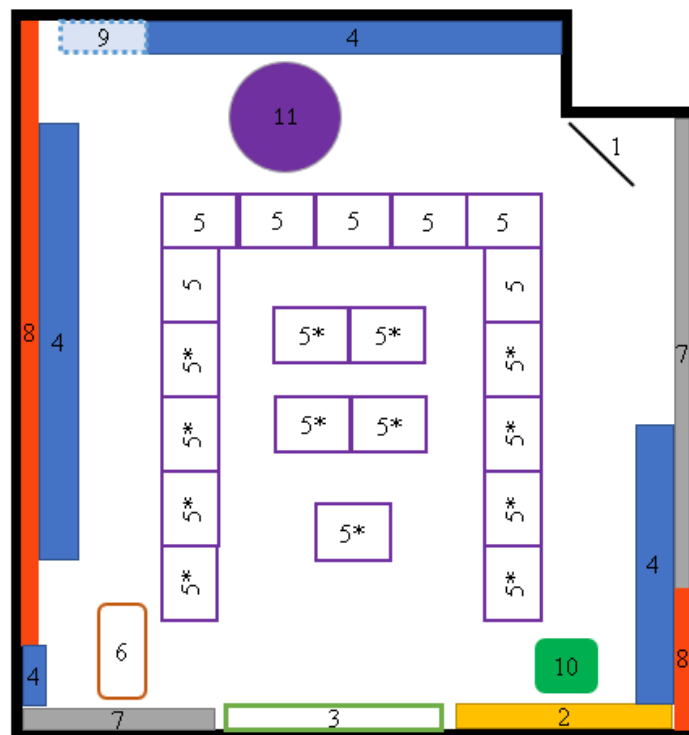
A organização do espaço da sala de aula é crucial na aprendizagem dos alunos, no que concerne à disposição do mobiliário e dos materiais que auxiliam o ensino.

Os professores no início do ano letivo devem alterar a organização do mobiliário da sala de aula, dispondo-a de forma a facilitar a aprendizagem dos seus alunos (Arends, 1997).

Na turma do 1.º ano A, as mesas estavam organizadas de duas formas, nomeadamente em “U” e no seu interior duas filas agrupadas em pares, combinando o método expositivo e cooperativo/colaborativo (Arends, 1997).

Esta sala no turno da tarde era partilhada com uma turma de 4.º ano, por isso dispunha de mesas e cadeiras extras, como demonstrado na figura 62.

Figura 62 – Planta da sala da turma do 1.º ano A

**Legenda:**

- | | |
|--|---------------------------------------|
| 1. Porta | 6. Mesa da docente |
| 2. Ardósia | 7. Placar de exposição dos trabalhos |
| 3. Quadro-Interativo | 8. Janelas |
| 4. Armário de arrumação de material | 9. Lavatório com armário de arrumação |
| 5. Mesa de trabalho dos alunos | 10. Mesa com computador |
| 5*. Mesa de trabalho dos alunos do 1.º ano | 11. Mesa redonda para trabalhos |

A

7.2.3. Organização do tempo

A carga horária das componentes de currículo ou de formação, áreas disciplinares e disciplinas inscritas nas matrizes curriculares-base constitui um valor de referência, a gerir por cada escola, através da redistribuição dos tempos fixados nas matrizes, fundamentada na necessidade de encontrar as respostas pedagogicamente adequadas ao contexto da sua comunidade educativa.

(DL N.º 55/2018, 6 de julho, p.2928)

O horário da turma do 1.º ano A foi organizado pela escola, cumprindo os requisitos da matriz curricular-base e as opções relativas à autonomia e flexibilidade

curricular, assim como o DL N.º 55/2018, de 6 de julho, que estabelece a carga horária destinada a cada área: (1) Mínimo de 7 horas para português e matemática; (2) Mínimo de 5 horas para a educação artística e educação física; (3) Mínimo de 3 horas para estudo do meio, apoio ao estudo e oferta complementar. Esta disposição promove a interdisciplinaridade.

A tabela seguinte mostra o horário com a gestão dos tempos e das áreas programado.

Tabela 7 – Horário semanal da turma do 1.º ano A

Horário 1.º ano A					
Horas	2.º Feira	3.º Feira	4.º Feira	5.º Feira	6.º Feira
8h15m – 9h15m	Apoio ao estudo	Português	Português	Matemática	Português
9h15m – 10h15m	Ed. Física	Português	Português	Expressão Musical e Dramática	Português/Biblioteca
10h15m – 10h45m	Intervalo				
10h45m – 11h30m	Português	Matemática	Matemática	Inglês	Matemática
11h30m – 12h15m	Matemática	Matemática	Matemática	Estudo do Meio	Matemática
12h15m – 13h15m	TIC	Ed. Cidadania	Artes Visuais	Estudo do Meio	Estudo do Meio
13h15m – 14h15m	Almoço				
14h15m – 15h15m	Expressão Musical	Estudo	Clube Matemática	Estudo	Clube Europeu
15h15m – 16h15m	TIC	Clube Descoberta	Clube Inglês	Ed. Física	Expressão Plástica
16h15m – 16h45m	Intervalo				
16h45m – 17h45m	Biblioteca	Inglês	Clube RDD+	Expressão Plástica	Clube RDD+
17h45m – 18h15m	OTL				

7.3. Projeto de Investigação-Ação em contexto de 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino

Básico

7.3.1. Enquadramento do problema

O presente projeto de IA foi realizado na turma do 1.º ano A, na EB1/PE RDD, entre os meses de outubro e dezembro do ano de 2019.

Ao longo da minha intervenção pedagógica e após conferenciar com a professora cooperante, considerámos que uma das limitações evidentes na turma era a dificuldade em diferenciar consoantes e em formar e decompor sílabas e palavras simples. Este

problema foi evidente aquando da introdução das letras e nos exercícios de formação de palavras e frases simples.

De acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), a consciência fonológica é a aptidão para distinguir o grupo de sons das palavras orais, ou seja, “refere-se à capacidade para analisar e manipular segmentos sonoros de tamanhos diferenciados como sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas que integram as palavras” (p.48).

A problemática da consciência fonológica insere-se na área de português mais especificamente no domínio da gramática. As ações desenvolvidas pretendem responder aos objetivos que se encontram dispostos nas Aprendizagens Essenciais:

Identificar unidades da língua: palavras, sílabas, fonemas; usar regras de flexão em número, com base na descoberta de regularidades do funcionamento do nome e do adjetivo; descobrir e compreender o significado de palavras pelas múltiplas relações que podem estabelecer entre si; descobrir o significado de palavras desconhecidas a partir do contexto verbal e não-verbal; conhecer regras de correspondência fonema-grafema e de utilização dos sinais de pontuação (frase simples).

É fundamental os alunos, que se encontram no 1.º ano de escolaridade, fortalecerem a sua consciência fonológica, para melhorar a linguagem. Por esta razão, planeei atividades gerais e específicas, de modo a aumentar competências nesta área.

7.3.2. Questão de Investigação-Ação

A consciência fonológica é o descobrimento das unidades de som da língua e também das regras linguísticas que a englobam.

Com a entrada no 1.º ano do 1.º CEB, os alunos devem desenvolver a sua consciência fonológica, fortalecendo gradualmente a capacidade de reflexão e de domínio das regras que estruturam a língua e que orientam o seu uso (ME, 2018).

Cabe aos professores proporcionar atividades promotoras da consciencialização da fonologia, como por exemplo, manipular palavras fazendo variar fonemas e sílabas, construir/reconstruir palavras, entre outros.

Partindo destes pressupostos, orientei a minha observação e PP no sentido de avaliar características do desenvolvimento da consciência fonológica da turma do 1.º ano A, planificar ações estratégicas e implementar ações pedagógicas que melhorem esta problemática.

Para garantir melhores ganhos, implementei a metodologia de IA, avaliando os resultados obtidos à questão de investigação:

Como desenvolver a consciência fonológica na turma do 1.º ano A?

7.3.3. Estratégias de intervenção

O professor contribui na aprendizagem efetiva do aluno para que este aplique os conhecimentos em diversos contextos e ao longo da sua vida (Cardoso, 2013). Para tal, deve possuir “instrumentos de descrição linguística que facilitem a tarefa de identificação de estratégias de estimulação da consciência fonológica dos alunos” (Freitas, Alves & Costa, 2007, p.13).

No decorrer do planeamento das atividades, careci de estabelecer estratégias de intervenção, com o intuito de melhorar a problemática identificada, respeitando e interligando com o plano de atividades já estabelecido na instituição. Assim sendo, as estratégias identificadas para responder à questão de investigação foram:

- Promover o conhecimento explícito da linguagem;
- Descobrir a consciência fonológica através de jogos e atividades;
- Despertar um *feedback* positivo relativamente às atividades linguísticas.

Estratégia I – Promover o conhecimento explícito da linguagem

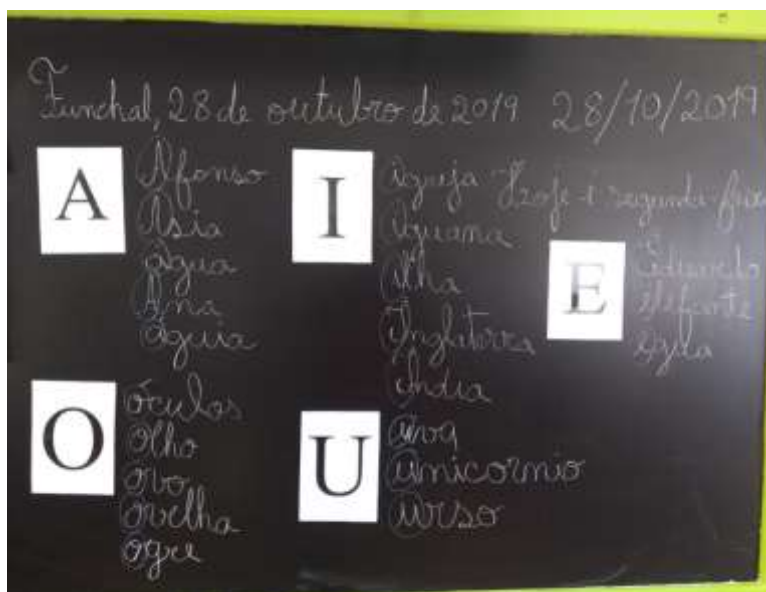
As evoluções linguísticas dos alunos podem manifestar-se de forma: (1) implícita – interiorização natural da linguagem sem ter sensibilidade para o sistema de sons da língua; (2) explícita – aprendizagem consciente dos sons e das estruturas que eles integram (Freitas, Alves & Costa, 2007).

Ao longo da minha PP, utilizei diversas estratégias que visaram a promoção do conhecimento explícito da linguagem, nomeadamente, através da descoberta das vogais, das consoantes e da junção de ambas.

Para impulsionar a aprendizagem da leitura e da escrita, o professor deve facultar aos seus alunos o código escrito, nomeadamente as letras. Na ótica de Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), “nos códigos alfabéticos as letras representam os segmentos fonémicos, o que permite, através de um número limitado de símbolos (as letras), representar por escrito todas as palavras de uma língua” (pp.52-53).

Coloquei o vídeo musical “Os ditongos a cantar” de Maria Vasconcelos que mostrava as vogais e os ditongos. Pedi à turma para mencionar as vogais. Para validar o conhecimento do som da vogal ao desenho caligráfico, usei diversos cartões com vogais impressas. Posteriormente, afixei-as na ardósia e pedi para nomearem palavras que iniciassem com as respetivas vogais. Por fim, fizemos a divisão silábica das palavras com recurso às palmas (Figura 63).

Figura 63 – Vogais na ardósia com palavras



Introduzi a letra “p”, através do fruto pera presente na cesta de frutos, alusivos à semana do Pão-por-Deus. Mostrei como se desenha caligraficamente a letra “p” e os alunos treinaram o desenho da consoante no ar, na sebenta e no quadro interativo.

Demonstrei um vídeo da escola mágica sobre a letra “P” maiúsculo, presente nas palavras: “Portugal”, “Paula”, “Pedro”, “Porto” e “Paris”. Relembrei que os nomes próprios, de cidades e de países escrevem-se com letra maiúscula.

Contei uma história com cartões *pop-up*, intitulada “As penas do pavão”, que descrevia um pavão de cinco penas, que atribui uma cor a cada pena: amarelo, encarnado, índigo, oliva e ube. O encarnado é uma tonalidade do vermelho, o índigo do azul, a oliva do verde e o ube do lilás. Dialogámos sobre a história e mostrei que as cores se iniciavam com uma vogal. Partilhei tiras com as cinco cores, que os alunos dobraram em forma de leque com auxílio e mais tarde colaram num molde em forma de pavão (Figura 64).

Figura 64 – Atividade sobre a história "As penas do pavão"

Introduzi a letra “t” pelo método de Jean Qui Rit que associa cada fonema a um gesto específico. A história falava sobre o som do relógio que reproduzimos na aula. Fiz o desenho caligráfico da letra “t” na ardósia e pedi aos alunos para indicarem nomes iniciados por esta letra. Distribuí pela turma sacos de tinta vermelha para os alunos treinarem o desenho gráfico da letra. Li a frase “É a tia.”, dirigi-me a cada aluno e pedi que lessem a frase individualmente, de forma a reforçar as capacidades de leitura e reconhecimento da letra em estudo (Figura 65).

Figura 65 – Atividades com a letra "t"

Apresentei a letra “D” com a leitura da adivinha: "Sou uma letra gorducha, comigo se escreve dado, estou presente no jogo e levo sorte em cada lado”. Representei a consoante em manuscrito minúsculo e maiúsculo. Pedi para a turma enunciar nomes de

peessoas iniciadas pela letra. Distribuí uma folha com a consoante “D” e treinei a sua escrita pedindo aos alunos para contornar a letra com tinta (Figura 66).

Figura 66 – Contorno da letra “D” com tinta



Introduzi a consoante “m” através de um poema sobre a mãe. Treinei o desenho caligráfico através da pintura da consoante e preenchimento da letra usando a massa de cotovelos. Orientei individualmente os alunos na colocação correta das massas de acordo com as perninhas da consoante (Figura 67). Para isso, atribuí três massas de cotovelos por cada aluno para o preenchimento da letra.

Figura 67 – Atividades de introdução à letra “m”



O ensino de cada letra individualmente e a sua conjugação com outras letras permite a evolução de uma aprendizagem de fenómenos mais simples que se vão completando e agregando até formação de palavras e frases cada vez mais complexas.

Estratégia II – Descobrir a consciência fonológica através de jogos e atividades

Os professores devem recorrer a jogos que trabalhem a consciência fonológica, pois geralmente são bastante apreciados pelos alunos, devido ao seu caráter lúdico. Estes jogos e atividades devem estar interligados aos conteúdos estudados na sala, para sustentar uma aprendizagem positiva e fundamentada (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Na minha prática planeiei essencialmente atividades lúdicas de interesse e que despertassem a curiosidade dos alunos, de modo a promover o conhecimento, manter a concentração e adesão à atividade proposta.

Iniciei com o bingo dos ditongos: os alunos tinham um papel com cinco imagens legendadas e com o ditongo escrito a vermelho. Quando saía uma imagem, retirada aleatoriamente da mesa, os alunos colocavam uma bolinha de plasticina no quadrado correspondente do seu cartão (Figura 68). Este jogo foi apreciado pela turma, sendo que pediram para repeti-lo várias vezes.

Figura 68 – Jogo do bingo dos ditongos



Aquando da celebração do dia de São Martinho, abordei a sua lenda através de um vídeo do programa ZigZag. Realizei o reconto com os alunos, recorrendo ao dado contador de histórias. Solicitei que a turma pintasse imagens de dados (Figura 69), de forma a conceder a cada aluno o seu dado contador de histórias. Reforcei a história através da canção “Lenda de S. Martinho”, do Galo Gordo.

O estímulo ao reconto da história, através da linguagem verbal, e apresentação ao grupo ajudam no desenvolvimento social, autoconfiança e comunicação.

Figura 69 – Dado contador de histórias sobre a lenda de São Martinho colorido por um aluno



Ainda no decorrer da abordagem das letras, mostrei imagens com as palavras: “oito”, “pote”, “tapete”, “dedo”, “dado”, “dia”, “data”, “apito” e “teia”, fixando-as na ardósia. Dividi a turma em pares e propus o jogo da memória, com uma diferença das regras habituais, pois numa carta continha a imagem, na outra a palavra e para formar o par correspondente, tinham de ler a palavra (Figura 70). O jogo da memória consolidou na diferenciação de algumas sílabas. A presença de imagens legendadas na ardósia, ajudou os alunos na discriminação de palavras e na memorização de algumas delas.

Figura 70 – Jogo da memória



Numa aula seguinte, defini o conceito de frase à turma. Para isso, mostrei diversas palavras, pedi a leitura da sílaba individualmente e depois juntas. À medida que liam, coleí as palavras na ardósia, organizando-as com o objetivo de formar uma frase, explicando que as frases começam sempre com letra maiúscula e terminam com ponto final. Formei três frases na ardósia, li palavra a palavra com a turma e depois repetimos a frase completa. Distribuí as frases já escritas, requeri para transcreverem em manuscrito e depois desenhassem algo alusivo à frase. As frases trabalhadas foram: “É o pote.”, “O pão do tio.” e “O pato do pai.” (Figura 71).

Figura 71 – Frases trabalhadas e ilustradas pelos alunos

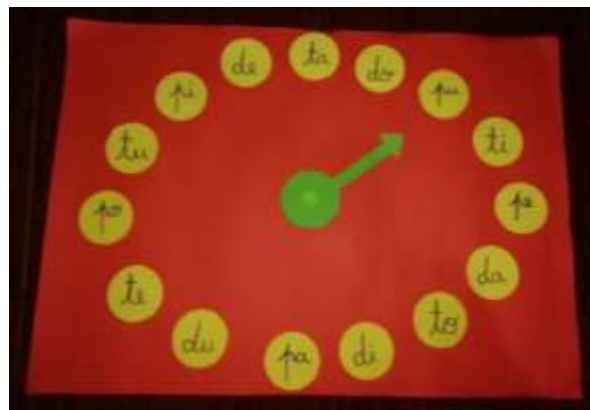


Neste mesmo dia, mostrei imagens com palavras presentes no jogo da roleta silábica e coloquei na ardósia (Figura 72). A roleta silábica consistia em um aluno rodar a roleta e ler a sílaba representada (Figura 73). Cada aluno tinha uma tira com imagens e as respectivas legendas, onde faltava aleatoriamente sílabas. O objetivo do jogo era completar corretamente as palavras com a sílaba que saía na roleta. Auxiliei os alunos, escrevendo na ardósia as sílabas que saíam em letra de imprensa e cursiva, e circundava as sílabas presentes nas imagens.

Figura 72 – Imagens e sílabas do jogo da roleta silábica: “data”, “tapete”, “dedo”, “dia”, “pato”, “oito”, “apito”, “pata”, “dado”, “tia”, “pote” e “pota”



Figura 73 – Roleta Silábica, as seguintes sílabas: pa, pe, pi, po, pu, da, de, di, do, du, ta, te, ti, to e tu



Num contexto posterior, comecei a aula com a construção do quadro silábico, com a participação dos alunos (Figura 74). Conforme afixava as consoantes e as sílabas, os alunos leram em voz alta, começando a se consciencializar das diferentes sílabas e dos seus respetivos sons. Para atenuar esta dificuldade presente na turma, solicitei a cada aluno que viesse à frente e apontasse no quadro silábico, a sílaba que mencionava, como por exemplo, “pa”.

Figura 74 – Quadro Silábico

Outra prática realizada foi o jogo de decomposição silábica com os materiais do manual. Este jogo consistiu em tiras com imagens e espaços em branco representativas da divisão silábica do nome que a imagem ilustrava. Por exemplo “ma-pa”. Uma das imagens presentes nas tiras foi a do pato, pedi para os alunos com as suas sílabas manipuláveis do manual, construírem a palavra (Figura 75). Recorri ao quadro silábico para recordar as sílabas e os seus sons, relembrando e reforçando assim a consciência fonológica.

Rigolet (2015) afirma que a linguagem é a maior influência entre os meios de expressão e comunicação. Na escola, permite trocas comunicativas e é um instrumento fundamental das atividades escolares. Neste sentido, comunicar ou exprimir implica conhecimento da linguagem e de um material linguístico e a sua compreensão.

Figura 75 – Jogo da decomposição silábica

Também utilizei as TIC para trabalhar a consciência fonológica através de jogos. Para Gonçalves (2012), devemos usar as TIC de forma estruturada e aproveitar as suas ferramentas para desenvolver os alunos a nível académico e profissional.

Estratégia III – Despertar um *feedback* positivo relativamente às atividades linguísticas

A utilização de um feedback positivo é um ponto de partida para motivar e dar confiança aos alunos na execução das diversas aprendizagens, principalmente nas atividades da área de português. Cardoso (2019) afirma que “se o aluno não acreditar em si próprio, dificilmente irá arriscar em determinadas atividades, pois falta-lhe a necessária confiança” (p.62).

Para assegurar a minha presença junto dos alunos nas atividades em que se sentiam inseguros, implementei o método dos copos coloridos. Cada aluno tinha sobre a mesa três copos: um verde, um amarelo e outro vermelho. O copo verde com uma cara feliz, simbolizava que o aluno está a fazer atividade sem dificuldade, o amarelo com uma cara de dúvida representava alguma dificuldade e o vermelho com uma cara triste identificava que o aluno está com muita dificuldade. Os alunos colocavam os três copos empilhados, sendo que, de início, o verde ficava por cima. A organização dos copos era definida pelo grau de dificuldade na conclusão dos exercícios (Figura 76). Note-se que a associação das caras emotivas aos copos coloridos foi a estratégia selecionada para facilitar um aluno com daltonismo a compreender a disposição dos copos.

Figura 76 – Copos coloridos



7.3.4. Fases do projeto

A concretização de um projeto acarreta o cumprimento de diversas fases sequenciais, corretamente estruturadas, interativas e dinâmicas, na medida em que se pretende o envolvimento de todos os intervenientes desde o planeamento até à implementação das atividades, que devem ser flexíveis, conciliadoras e ajustáveis aos objetivos do professor e expectativas dos alunos.

Um projeto envolve as fases de observação, registo, documentação, planeamento e avaliação por parte do docente.

Esta PP teve início a 14 de outubro e terminou a 11 de dezembro, com frequência semanal de três dias. Realizei um cronograma (Tabela 9) com o intuito de apresentar as diversas etapas do projeto de IA, desenvolvido na EB1/PE RDD, no 1.º ano A.

Tabela 8 – Cronograma com as fases do projeto de Investigação-Ação da PP III

CRONOGRAMA													
Fases	Procedimentos	Duração											
		outubro			novembro				dezemb ro		Janeiro		
		1. ^a s.	2. ^a s.	3. ^a s.	4. ^a s.	5. ^a s.	6. ^a s.	7. ^a s.	8. ^a s.	9. ^a s.	10. ^a s.	11. ^a s.	12. ^a s.
Planea r	Observação e Recolha de dados												
	Identificação do Problema												
	Revisão Preliminar												
	Definição das Estratégias												
Agir	Operacionalização das Estratégias												
Refleti r	Recolha e Análise de Dados												
Avalia r	Avaliação Final do processo												
Dialog ar	Apresentação do projeto												

7.4. Momentos de aprendizagem

No decorrer da minha PP promovi diversos momentos de aprendizagem com a turma do 1.º ano A, pretendendo ir ao encontro dos objetivos mencionados nas Aprendizagens Essenciais e no PEE.

Na ótica de Molina (2015) planificar implica decidir o quê, quando e como fazer, adaptando às necessidades e níveis de desenvolvimento de cada aluno.

Deste modo, na planificação e concretização da panóplia das atividades propostas, considerei as características, as potencialidades, os interesses e as necessidades dos alunos com o propósito de os motivar e obter o melhor e maior desenvolvimento da turma. Para isso, recorri a diversos materiais pedagógicos manipuláveis de interesse, no decorrer das ações.

7.4.1. Prevenção rodoviária

As equipas educativas que acompanham a turma nas atividades pedagógicas devem realizar o trabalho interdisciplinar e a articulação disciplinar. Nas escolas de 1.º Ciclo “as práticas de coadjuvação devem privilegiar as áreas da Educação Artística e da Educação Física” (DL N.º 55/2018, p.2936).

Conforme Cardoso (2019), a prática desportiva acarreta benefícios tanto do ponto de vista físico como na parte psicossocial.

Necessitei interligar a temática da prevenção rodoviária abordada na área de estudo do meio com uma atividade de desporto na aula de educação física. Para isso, foquei-me nas Aprendizagens Essenciais, na componente de estudo do meio, no domínio da natureza.

Em parceria com o docente da área de desporto, trabalhei a prevenção rodoviária, com recurso a um circuito durante uma aula de educação física.

O professor de educação física desenhou pequenas estradas com recurso a fitas e cones e colocou sinalizações, como por exemplo, sentido proibido, “stop”, rotunda, passadeira, obrigatório virar à direita, semáforo, entre outras.

Após a explicação do significado de cada sinal, os alunos exploraram o circuito de prevenção rodoviária, utilizando bicicletas, triciclos e trotinetes (Figura 77).

Figura 77 – Circuito rodoviário



Esta atividade de exploração direta permitiu uma melhor percepção e conhecimento do conteúdo, através do cumprimento de regras de responsabilidade civil de forma lúdica.

Num momento posterior, trabalhei as normas de prevenção rodoviária com atividades da escola virtual na sala dos computadores. Os alunos responderam a questões e jogos sobre as temáticas.

Na ótica de Molina (2015), é difícil conseguirmos que os alunos se mantenham interessados, envolvidos e relacionados com as temáticas. Para que haja motivação da turma, o professor deve “recorrer a atividades interessantes e relevantes para os alunos” (p.66).

O recurso a várias estratégias para ensinar o mesmo tema, permite o reforço da mensagem e a consolidação das aprendizagens por todos os alunos, uma vez que várias estratégias serão mais eficazes em mais crianças.

7.4.2. O número 7

O docente é a base da criação de um ambiente de sala de aula benéfico para a aprendizagem da matemática pelos alunos. Este tem a responsabilidade de propor, organizar atividades e coordenar com a turma (Serrazina, 2007).

Neste sentido, tive a necessidade de criar um ambiente benéfico para trabalhar o número 7 na área da matemática interligando com a expressão musical e o estudo do meio.

Para trabalhar este número recorri às Aprendizagens Essenciais, componente da matemática, no domínio de números e operações.

Comecei a aula com a colocação do vídeo musical “7 dias 7 notas 7 cores” de Maria Vasconcelos e, de seguida, questionei à turma:

- “Meninos de que fala o vídeo?”
- “Das notas musicais.” – respondeu um aluno.

O aluno enunciou todas as notas musicais.

Ressalvei que o vídeo falava sobre o número sete. Realizámos o grafismo do algarismo na sebenta, na ardósia, no quadro interativo e numa ficha.

Depois coloquei as barrinhas de Cuisenaire na ardósia por ordem e apresentei a barrinha do sete (Figura 78). Distribuí o material Cuisenaire por pares e dei uma ficha

sobre a decomposição do número com recurso às barrinhas. De acordo com Alsina (2004) “as barras de cor são um material manipulativo especialmente adequado para a aquisição progressiva das competências numéricas” (p.34).

Figura 78 – Material Cuisenaire por ordem crescente até o sete



A canção também abordava os sete dias da semana. Coloquei na ardósia um horário semanal das AEC dos alunos, sem imagens. Nomeamos os dias da semana, ordenadamente.

Atribuí a cada AEC uma imagem representativa. A primeira imagem a ser colocada foi do projeto do bem-estar, pois era a atividade a ser realizada logo depois. Completamos o horário com as restantes imagens. Expliquei que o fim de semana estava com uma cor diferente pois significavam dias de descansar e brincar com os nossos familiares (Figura 79).

Figura 79 – Horário da turma com imagens completo



Posto isto, abordamos as cores do arco-íris faladas no vídeo. Recomendei a realização de uma experiência que produz um arco-íris. Coloquei o protocolo da experiência no quadro interativo e expliquei que o arco-íris se forma quando o sol incide sobre as gotinhas de água presentes na atmosfera. Para os alunos compreenderem este fenómeno natural, dividi a turma em quatro grupos, escureci a sala, distribuí os protocolos pela turma, para estes conhecerem os materiais necessários e o procedimento, forneci o material e deixei estes explorarem até conseguirem realizar a experiência. A experiência consistiu na colocação de um copo de água em cima de uma folha branca e os alunos tiveram de apontar uma lanterna para a água para formar o arco-íris. Auxiliei na direção da incidência da lanterna, pois era necessário um ângulo específico para formar o arco-íris (Figura 80). Os copos dos alunos eram de plástico por isso a observação do arco-íris não era tão nítida. Coloquei noutra mesa um copo de vidro com água e reuni a turma para visualizarem melhor o efeito da experiência, desta vez realizada por mim.

Figura 80 – Realização da experiência



Após o término da experiência, os alunos desenharam no protocolo o observado (Apêndice B).

Os alunos adoraram a experiência e ficaram admirados com o aparecimento das sete cores e do seu formato.

Na sala de expressão musical durante desenvolvimento do projeto do bem-estar, a docente abordou o estado do tempo e um dos alunos mencionou:

– “Professora, o arco-íris forma-se quando o sol incide nas gotinhas de água”.

Esta afirmação confirma a aprendizagem da turma e, por isso, o objetivo foi alcançado. Conforme Martins et al. (2009) os alunos criam explicações variadas de acordo com as experiências familiares e escolares. Os adultos devem proporcionar situações de aprendizagem, para exploração de fenômenos que lhes são familiares, mas que são incompreensíveis, para que estes tenham a percepção real dos mesmos, como é o caso da formação do arco-íris.

7.4.3. Reta numérica

O estudo da matemática em crianças do 1.º ano impele à utilização de recursos didáticos para melhorar a compreensão nesta área. Na ótica de Caldeira (2009) os recursos manipulativos permitem “à criança construir, modificar, integrar, interagir com o mundo físico e com os seus pares, a aprender fazendo” (p.12).

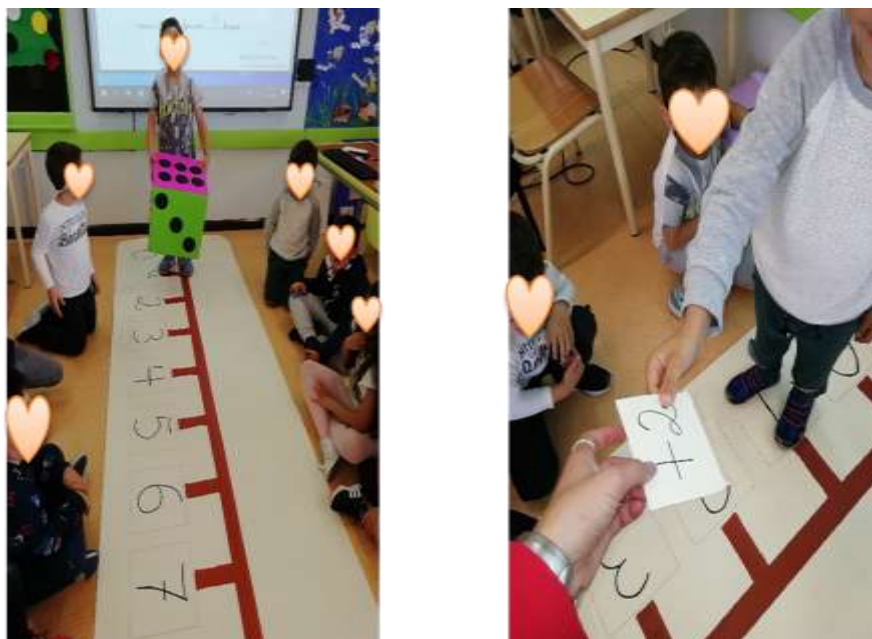
Os exercícios que utilizam o ritmo e o movimento são fundamentais para o desenvolvimento físico e psíquico da criança, pois o movimento está diretamente ligado à natureza da criança. Através da utilização do recurso educativo rítmico, a criança começa a expressar, com mais facilidade, a sua maneira de ser, sentir e pensar, contribuindo para o desenvolvimento da personalidade, da autonomia, da socialização, da formulação de conceitos cognitivos e o aperfeiçoamento dos movimentos físicos e respiratórios.

Neste sentido, interliguei a matemática com o recurso educativo rítmico. Como está descrito nas Aprendizagens Essenciais do 1.º ano na componente da Matemática, os alunos devem prosseguir com o desenvolvimento do sentido de número e a compreensão dos números e das operações, assim como da fluidez do cálculo mental e escrito. Para tal, propus a realização de cálculos mentais com o auxílio do jogo da reta numérica.

O jogo consistiu: 1.º – na colocação de uma reta numérica na sala até o número nove; 2.º – no lançamento do dado; 3.º – na locomoção através do salto até ao número correspondente assinalado na reta numérica; 4.º – receber um cartão com uma operação de adição ou subtração; 5.º – Avançar ou recuar até o algarismo resultante da operação efetuada. Por exemplo, um dos alunos lançou o dado e saiu o número 6, este saltou até o número correspondente na reta numérica e recebeu o cartão “-3”. Após a subtração saltou para o número 3, concluindo que $6-3=3$.

Cada aluno jogou individualmente, enquanto os restantes ficaram sentados no chão em redor da reta numérica e ajudando o colega sempre que necessário (Figura 81).

Figura 81 – Alunos a realizar o jogo da reta numérica



Consoante Cardoso (2013), a interligação de uma componente teórica com uma prática é muito importante, pois “motiva os alunos, torna-os mais produtivos e empenhados” (p.245).

7.5. Intervenção com a Comunidade Educativa

O docente deve conhecer a comunidade em que os seus alunos estão inseridos com o objetivo de lhes suscitar aprendizagens significativas (Cardoso, 2019).

Assim, no decorrer da minha PP no 1.º ano de escolaridade, tentei sempre conhecer e intervir positivamente com a comunidade educativa da escola.

Neste sentido, trabalhei a coreografia da missão pijama, para ser executada com a comunidade educativa geral. Os ensaios decorreram entre os dias 6 e 20 de novembro.

Importa salientar que a missão pijama é uma ação produzida pela MUNDOS DE VIDA, com o objetivo de sensibilizar o país para o "direito de uma criança crescer numa família", promover o acolhimento familiar de crianças e reduzir o número de crianças institucionalizadas. No dia 20 de novembro, algumas escolas do país unem-se com uma música e uma coreografia, espalhando a magia desta missão.

Introduzi a dança da missão pijama com recurso ao quadro interativo. Antes dos alunos visualizarem o vídeo e dançarem, expliquei, com o auxílio da professora cooperante, o que era a missão pijama. Ensinei a coreografia passo a passo.

Esta atividade despertou muito interesse na turma e confirmou que os alunos aderem e estão motivados para realizar atividades de expressão musical e de dança. Foi bem-sucedida neste exercício, uma vez que, consegui treinar os diversos passos da coreografia, enquanto os alunos permaneceram concentrados e atentos à minha explicação.

Para além desta atividade, colaborei na preparação da turma para a festa de Natal da escola.

O auto de Natal da RDD teve como temática “O Natal dos brinquedos”, onde coube a cada turma uma pequena interpretação, sendo umas cantadas, outras dançadas ou dramatizadas.

O 1.º ano A ficou incumbido de dramatizar a chegada do Pai Natal. Para isso, a canção escolhida foi “Santa Claus Is Comin' to Town”, de Mariah Carey. A docente da área do inglês colaborou no treino da articulação do verso “Santa Claus is comin' to town”. Os alunos apenas cantaram o verso acima mencionado e dançaram ao longo de toda a canção (Figura 82).

Os ensaios ocorreram à quinta-feira, dia em que não me encontrava na PP, mas sim em aulas na universidade. Mantive contacto com o professor de música e a professora cooperante para acompanhar a evolução dos preparativos para a festa e realizar alguns ensaios na sala de aula.

Figura 82 – Turma do 1.º A realizando a coreografia no ato de Natal



A coreografia foi da autoria do professor de música e baseou-se em movimentos rítmicos simples, como: deslocações, marcações rítmicas (palmas ou estalinhos) ao som da música, voltas, saltos, gestos e passos.

Os alunos adoraram o auto de Natal e vibraram com a sua coreografia. Os movimentos motores e a expressão musical são muito apreciados, cativam a atenção e proporcionam alegria e felicidade.

A preparação da festa de Natal resultou da interligação de várias disciplinas. Em conversas anteriores com Paulo Vitória, antigo diretor da RDD, este comentou que as festinhas (presentes no plano anual de atividades) que ocorrem nas escolas de 1.º CEB são projetos interdisciplinares, pois a apresentação das crianças em cima de um palco é fruto de uma enorme aprendizagem em diversas áreas, nomeadamente na Expressão Dramática e Musical, no Português ou Inglês nos textos/versos, como também na apresentação em público e na criatividade.

Neste contexto, saliento que as atividades rítmicas têm como foco o desenvolvimento da atenção, da concentração, do sentido de espaço e de hábitos de sociabilidade e possuem um papel fundamental na formação geral da criança, pois beneficiam o desenvolvimento da estrutura bio-psico-socio-motora e estimulam a satisfação das necessidades de expressão, pois a sua principal finalidade é a expressividade pessoal ou comunicativa.

7.6. Reflexão crítica à intervenção no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A intervenção pedagógica do professor é influenciada pelo modo como pensa e como age.

(Nóvoa citando Langford, 1999, p.66)

Esta reflexão crítica procura mostrar as observações, planeamentos e ações durante a minha intervenção na unidade de PP III, integrada no Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB.

Na visão de Molina (2015) os professores devem refletir diariamente sobre a sua prática educativa, pois quando refletivos, procurando soluções de melhoria e estratégias eficazes, tendo sempre como foco as necessidades e interesses dos alunos. Ao longo da PP, utilizei diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados, com o objetivo de reunir

o máximo de informações sobre as atividades desenvolvidas, refletir sobre a intervenção e melhorar a minha prestação.

Relativamente à comunidade educativa, mostraram receptividade e colaboração durante toda a minha prática, encorajando e apoiando nas atividades planeadas. Gerei uma relação de maior proximidade com a professora cooperante da sala do 1.º ano A, devido ao tempo de trabalho que partilhámos. Já conhecia muitas pessoas da equipa docente e não docente, pois a escola RDD foi a minha escola de 1.º Ciclo e do meu irmão, que nesse ano letivo (2019/2020), frequentava o 3.º ano de escolaridade. Senti conforto e pertença na relação com a equipa multidisciplinar.

As duas primeiras semanas de PP foram destinadas à observação, que consoante Esteves (2008) “ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (p.87). Nestas semanas, conheci a turma do 1.º ano A, a equipa pedagógica da sala e a rotina diária da turma. Notei as características, os interesses, as necessidades e as dinâmicas dos alunos e a metodologia utilizada pela professora.

Desde a terceira semana, assumi a responsabilidade na gestão da planificação de atividades, com estratégias diferentes para atingir os objetivos propostos e com recurso a múltiplos materiais didáticos, dando importância aos diferentes resultados obtidos e oportunidades de aprendizagem, com colaboração da professora cooperante, tendo por base o perfil do professor do 1.º CEB descrito no DL N.º241/2001, de 30 de agosto, que menciona que o professor “desenvolve as aprendizagens, mobilizando integralmente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem” (p.5574). As estratégias de intervenção e os recursos utilizados foram selecionados posteriormente à identificação das necessidades, interesses e com vista à obtenção de melhores resultados na aprendizagem, recorrendo à diversificação de meios.

No primeiro trimestre, os programas das disciplinas em conjunto com os manuais, retratam os diferentes conteúdos a trabalhar na sala de aula. Assim, a nível da matemática estava estipulado introduzir os números, a decomposição dos mesmos e o cálculo simples (adição e subtração). No que concerne ao português, estava evidenciado abordar as letras e a formação de palavras e, posteriormente, de frases. Relativamente ao estudo do meio, pretendia-se o conhecimento: (1) da sua identificação; (2) dos seus gostos e preferências; (3) do seu corpo; (4) das normas de higiene, de postura e vigilância de saúde, de prevenção rodoviária e de acidentes domésticos; (5) da rotina, principalmente reconhecer os dias de semana e as atividades realizadas nesses momentos, no passado e no futuro.

Para desenvolver todas estas temáticas, utilizei distintos recursos explicativos dos conteúdos abordados (dramatização de fantoches, cartazes dinâmicos, vídeos, áudios, materiais manipulativos, entre outros), com o objetivo que os alunos experimentassem diversos caminhos para chegar ao mesmo fim. Caldeira (2009) refere que “o material ao ser observado, manipulado e explorado provoca o desenvolvimento e formação de determinadas capacidades, atitudes e destrezas” (p.17).

Esta PP foi uma realidade completamente distinta das anteriores e acarretou muito mais responsabilidade, facto que causou ansiedade e nervosismo ao longo do estágio. Estes sentimentos foram moderados pelo apoio, confiança e *feedback* transmitidos pela professora cooperante e foram sendo substituídos por sentimentos de autorrealização e satisfação.

A relação com os alunos e os seus encarregados de educação foi amigável e agradável. Na perspetiva de Cardoso (2013) “a sintonia com os pais é fundamental para que daí resulte um modelo coerente que seja apreendido pelos alunos” (p.324).

No que concerne à reação dos alunos, os seus comportamentos e evidências na aprendizagem e aquisição de conhecimentos com as atividades implementadas, a turma mostrou estar atenta, curiosa, criativa, participativa, dinâmica e concentrada. Independentemente da idade todas crianças impõem desafios ao docente, especialmente enquanto aprendiz. De acordo com Pardal (2005) “o aluno de hoje, mais do que um saber estático, precisa de conhecer instrumentos que o preparem para o imprevisto e que o levem a construir saber” (p.23). Desta forma, tentei abordar os conteúdos com materiais motivadores e inovadores, mas ao mesmo tempo que lhes permitissem aprender através da manipulação.

Para fomentar a consciência fonológica promovi a noção de palavra, a discriminação auditiva (identificação de instrumentos ou animais através do som), rimas (cantar canções infantis e encontrar palavras que rimam) e divisão silábica (recontar histórias, divisão silábica de palavras através de palmas e contar número de sílabas).

Esta PP provocou-me uma mistura de emoções fortes, começando por uma felicidade imensa por ter concluído esta etapa com uma realização pessoal e profissional positiva, finalizando com uma tristeza no momento da despedida deste grupo de alunos por quem me apeguei e criei relações de interajuda, participando no seu crescimento e desenvolvimento cognitivo e social. O sucesso que conquistei deveu-se à cooperação e disponibilidade da professora cooperante que me auxiliou no decorrer da PP, no planeamento das atividades, na implementação e avaliação dos resultados obtidos.

Apesar das minhas inseguranças, que manifestam, de certo modo, a responsabilidade inerente à partilha de conhecimentos e a vontade de alcançar os objetivos, posso concluir que correspondo às expectativas dos alunos e perspectivas individuais. No início do curso, a minha preferência estava direcionada para a EPE, mas esta segunda experiência no 1.º CEB, contribuiu para o aumento dos horizontes na área de trabalho e a possibilidade de ser professora do 1.º CEB está presente nos meus planos profissionais.

Considerações Finais

Pude ver o momento em que um dos casulos se rompeu. Tímida, fraca e desajeitada, sem saber direito o que fazer com a sua nova forma, uma borboleta apareceu. Suas asas se abriram, mostrando delicados desenhos coloridos.

(Alves, 2003, p.65)

Apoio-me nesta frase para caracterizar o meu sentimento no início de cada prática pedagógica: insegura, tímida e incapaz. Através do reforço, de conhecimentos, do apoio das docentes cooperantes e da interação com as crianças cresci, amadureci, ganhei segurança e melhorei as minhas capacidades pedagógicas, transformando-me na borboleta delicada e colorida.

O reconhecimento sobre o meu desempenho como educadora e professora do 1.º CEB reforçou-se com as práticas pedagógicas realizadas em diferentes contextos educativos que contribuíram para a inovação e criatividade das intervenções e facilitaram a obtenção de novas perspetivas relativas à educação. Enquanto docente com participação na gestão curricular, adaptei e ajustei a minha prática pedagógica à realidade evidenciada pelas crianças e alunos, respeitando as suas diferenças e necessidades específicas com o objetivo máximo de obter o seu desenvolvimento global.

O recurso a estratégias lúdico-didáticas e às expressões artísticas, ao longo das intervenções, foram instrumentos facilitadores da aprendizagem integral, assim como da motivação e atenção dos grupos. Estes recursos contribuíram para a integração e a inclusão de todas as crianças, inclusive das que possuíam NEE, contribuindo para uma aprendizagem sólida, ou seja, incorporada pelos alunos.

Recorri à metodologia de IA como forma de projetar caminhos para a minha prática e refletir sobre a ação pedagógica e aprendizagem das crianças e alunos. Esta permitiu identificar problemáticas acerca da linguagem e comunicação, quer na linguagem oral, quer na escrita ou na expressiva, centrando toda a minha PP, no sentido de implementar medidas que melhorassem ou corrigissem esses problemas. Apesar do tempo reduzido de PP, pude observar melhorias na área da comunicação nas distintas turmas em que intervim, assim como nas diferentes áreas de desenvolvimento e aprendizagem.

Na sala das Joaninhas, com a evolução do estágio, as crianças melhoraram o léxico gramatical, a articulação das palavras e adquiriram uma postura cada vez mais desinibida

na interação com os colegas e adultos. Tal efeito foi consequência das diversas atividades lúdicas, exploração de brinquedos, expressão corporal/dramática, leitura de histórias e expressão musical.

Na turma do 4.º ano A, a implementação de diversas atividades de comunicação a pares e a apresentação dos trabalhos aumentou a autoconfiança, o apoio interpares e a desenvoltura na presença perante uma plateia. O principal objetivo desta prática era promover a confiabilidade ao falar em público. A este respeito saliento que confirmei que nas últimas apresentações, muitos alunos estavam desinibidos e descontraídos nessas atividades.

Na turma do 1.º ano A, o recurso a jogos e a atividades dinâmicas colaborou na diferenciação das letras já aprendidas, apesar dos ritmos de aprendizagem diversificados justificados pela tenra idade dos alunos. A decomposição de sílabas e palavras simples ainda era muito complexa e teve de ser progressiva e insistentemente trabalhada em grupo e individualmente, garantindo o ensino individualizado e a evolução favorável do conhecimento nesta área.

Nas minhas intervenções pedagógicas tentei ser participativa, observadora e crítica, estando recetiva aos conselhos dados pelas professoras cooperantes, com o propósito de benfeitorizar o meu trabalho. As propostas e planificações primaram pela flexibilidade, adaptabilidade e intencionalidade pedagógica, pelo que alterei atividades e adaptei às crianças e ao contexto em que se encontram inseridas. Reafirmo que é fundamental realizar uma reflexão crítica, abrangente e individual, de modo a avaliar as decisões práticas e os seus efeitos.

Reconheço que ainda tenho um longo percurso pela frente, porém, através da prática ganharei mais experiência e conseguirei ultrapassar mais eficazmente os obstáculos, aliando-me à minha capacidade de luta e motivação, estudo permanente, habilidades criativas e inovadoras com o objetivo claro de auxiliar os meus alunos na aquisição de conhecimentos e capacidades, respeitando os seus interesses e assegurar ao mesmo tempo, a minha autorrealização profissional e eficiência pedagógica.

Com esta caminhada consegui sonhar, aprender e experienciar a profissão docente, através da troca e partilha de saberes. Com imaginação e criatividade sinto que “cada um de nós têm um par de asas, mas apenas quem sonha aprende a voar”.

Referências Bibliográficas

- Alonso, L. & Roldão, M. (2005). *Ser professor do 1.º ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- Alsina, A. (2004). *O desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos: Para crianças dos 6 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.
- Alves, L. & Bianchin, M. A. (2010). O jogo como recurso de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, 282-287.
- Alves, R. (2003). *A Alegria de ensinar*. Edições Asa.
- Arends, R. (1997). *Aprender a ensinar*. Alfragide: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Azevedo, F. & Balça, A. (2016). *Leitura e educação literária*. Lisboa: Pactor – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Baranita, I. M. (2012). *A importância do jogo no desenvolvimento da criança*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Bento, A. (2011). *As Etapas do Processo de Investigação: do título às referências bibliográficas*. Guarda: Coleção Ideias em Prática.
- Bento, A. (2015). *15 Tópicos (e dicas) fundamentais sobre a investigação*. Guarda: Coleção Ideias em Prática.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Bivar, A. et al. (2013). *Programa de matemática para o ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Böhm, O. (2017) *Jogo, brinquedo e brincadeira na educação*. (Artigo de Pós-Graduação). Brasil: Universidade Comunitária da Região de Chapecó.
- Buescu, H. C. et al. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Caldeira, M. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro: valorizar os professores, melhorar a educação*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Cardoso, J. (2019). *Uma nova escola para Portugal*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Cohen, A. & Fradique, J. (2018). *Guia da autonomia e flexibilidade curricular*. Lisboa: Raiz Editora.
- Community of Research on Excellence for All (CREA), (2017). *Módulo 5: Multiculturalidade em comunidades de aprendizagem – formação em comunidades de aprendizagem*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular – propostas e estratégias de ação*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. et al (2009). *Investigação-Ação – Metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-380. Avintes: Lusoimpress – Artes Gráficas
- Della-Courtiade, C. (1997). *A criança com deficiência- do nascimento à idade escolar: Breve guia para os pais*. Lisboa: Grifo.
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2008-2019). *Arte*. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/arte> (acedido a 7 de dezembro de 2019, às 14h06m).
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2008-2019). *Caligrama*. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/caligrama> (acedido a 8 de junho de 2019 às 16h13m).
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2008-2019). *Educação*. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/educa%C3%A7%C3%A3o> (acedido a 7 de dezembro de 2019, às 13h12m).
- EB1/PE Visconde Cacongo. (s.d). *Caraterização da escola*. Disponível em: <http://escolas.madeira-edu.pt/eb1pevcacongo/Escola/Carateriza%C3%A7%C3%A3odaEscola /tabid/16583/Default.aspx> (acedido a 1 de março de 2020 às 15h10m);
- Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Visconde Cacongo (2016/2018). *Projeto Educativo- Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Visconde Cacongo*. Funchal: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Visconde Cacongo

- Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Ribeiro Domingos Dias (2017/2021). *Projeto Educativo- Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Ribeiro Domingos Dias*. Funchal: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Ribeiro Domingos Dias.
- Esteves, L. M. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Ferraz, M. & Dalmann, E. (2011). *Educação Expressiva: De aluno ao expressante. educação expressiva*. Um Novo Paradigma Educativo. Lisboa: Tittirév Editorial.
- Fino, C. (2008). A etnografia enquanto método: Um modo de estudar as culturas (escolares) locais. In C. Escallier e N. Veríssimo (Org.). *Educação e cultura* (pp. 43-53). Funchal: Grafimadeira.
- Freitas, M., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Gaspar, M. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gomez, M., Mir, V. & Serrats, M. (1993). *Como criar uma boa relação pedagógica*. Edições Asa.
- Gonçalves, A. (2012) *O Papel das TIC na escola, na aprendizagem e na educação*. Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa.
- Gulbenkian, G. et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Infantário Semi-Internato de Santa Clara. (2016/2020). *Projeto Educativo do Infantário Semi-Internato de Santa Clara*. Funchal: Infantário Semi-Internato de Santa Clara.
- Infopédia. (2003-2020). *Campo Lexical*. Disponível em: [https://www.infopedia.pt/\\$campo-lexical](https://www.infopedia.pt/$campo-lexical) (acedido a 8 de junho de 2020 às 14h30m).
- Infopédia. (2003-2020). *Professor*. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/professor> (acedido a 24 de março de 2020 às 14h53m).
- Ivic, I. (2010). *Lev Semionovich Vygotsky*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.
- Junior, I. (Org) (2016). *O trabalho escolar e a matriz curricular por descritores: Desafios e possibilidades*. Rio de Janeiro: Jaguatirica.
- Kishimoto, T. (1994). *O jogo e educação infantil*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

- Lentin, L. (1981). *A criança e a linguagem Oral – Ensina a falar: Onde? Quando? Como?*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lopes, J. et al. (2014). *Ensino da leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Crenças, conhecimentos e formação dos professores*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Martins, I. et al. (2009). *Despertar para a Ciência – atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Milani, O. (s.d.). *A comunicação oral na apresentação de atividades escolares*. Paraná: SEED.
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas do ensino básico – 1.º Ciclo*. (4.ª ed.). Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (julho de 2018), *Aprendizagens essenciais, 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação (DGE).
- Molina, M. (2015). *Socorro, sou professor! : Soluções práticas para 40 interrogações do docente atual e sua relação com os alunos, encarregados, colegas, escola e comunidade*. (3.ª ed.). Mem Martins: Bookout.
- Montessori, M. (1949). *Educação e paz*. Queluz de Baixo: Portugália.
- Moreira, V. (1999). *A criança dos dois aos seis anos*. Porto: Ambar.
- Nóvoa, A. (1999). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Oers, B. (2009). *A ZDP, zona de desenvolvimento próximo. Redescobrir Vigotsky*. Noesis nº 77. 15-16.
- Oliveira-Formosinho, J. (2018). *Pedagogia-em-participação: modelo pedagógico para a educação em creche*. Em J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche*. (pp.29-55). Porto: Porto Editora.
- Opperman, C. & Cassandra, K. (2001). *Enfermagem pediátrica contemporânea*. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas.
- Ostermann, F. & Cavalcanti, C. (2010). *Teorias de aprendizagem*. Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Instituto de Física
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2008). *Organização curricular portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J (2019). *Inovação educacional: Obstáculos e possibilidades*. Lisboa: Edições Mahatma.

- Pacheco, M. (2015). *A importância das atividades experimentais no processo de ensino aprendizagem*. Felgueiras: Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2007). *O mundo da criança*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Pardal, L. (2005). *A escola, o currículo e o professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rangel, M. & Coimbra, B. (2012). *Matemática no dia a dia*. Porto: Porto Editora.
- Reis, L. (2005). *Expressão corporal e dramática*. Lisboa: Produções Editoriais.
- Rigolet, S. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças: Como formar leitores ativos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.
- Rigolet, S. (2015) *Para uma aquisição precoce e otimizada da linguagem: Linhas de orientação para crianças até 6 anos*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, A. & Azevedo, L. (2017). *Pasta Mágica – Matemática 4 - 4.º ano*. Porto: Areal Editores.
- Roldão (1999). *Os Professores e a gestão do currículo: Perspetivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Sarmento, T., Ferreira, F., & Madeira, R. (2017). *Brincar e aprender na infância*. Porto: Porto Editora.
- Serrazina, M. (2007). *Ensinar e aprender matemática no 1.º ciclo*. Lisboa: Texto Editores.
- Silva, A. (s.d.). *O método Montessori*. (2.ª ed.). Lisboa: Editorial Inquérito Limitada
- Silva, I. et al. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I, Silva, A. C.& Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. (2003a). *A educação pela arte e artes na educação: Bases psicopedagógicas*. (1.º volume). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003b). *A educação pela arte e artes na educação: Drama e dança*. (2.º volume). Lisboa: Instituto Piaget.

- Sousa, A. (2003c). *A educação pela arte e artes na educação: Música e artes plásticas*. (3.º volume). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, O. (2015). *Textos e Contextos: leitura, escrita e cultura letrada*. Lisboa: Formalpress – Publicações e Marketing.
- Souta, L. (1997) *Multiculturalidade & educação*. Setúbal: Profedições.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1999). *Psicologia educacional: Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Tavares, J. et al. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Tilstone, C., Florian, L. & Rose, R. (2003). *Promover a educação inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Trindade, A. (1990). *Introdução à comunicação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- UNESCO (2006). *Roteiro para a educação artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. Lisboa: Editorial Comissão Nacional da UNESCO.
- UNESCO (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. Basília: Unidade de Comunicação, Informação Pública e Publicações da Representação da UNESCO no Brasil.
- UNICEF (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Portugal: Comité Português para a UNICEF.
- Varela, B. (2013). *O Currículo e o Desenvolvimento Curricular: Concepções, práxis e tendências*. Praia: Universidade de Cabo Verde.
- Vieira, R. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vigotskii, L.S., Luria, A. & Leontiev, A. (2010). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (1.ª ed.). São Paulo: Ícone editora.
- Vygotsky, L. S.(s.d.). *Pensamento e linguagem*. Brasil: Ridendo Castigat Mores.
- Yudina, E. (2009). *A abordagem histórico-cultural de Lev Vigotsky. Redescobrir Vigotsky*. Noesis nº 77. 4-5.
- Zabalza, M. (1998). *Didática da Educação Infantil*. (2.ª ed.). Rio Tinto: Edições Asa.

Referências Normativas

- Decreto-Lei N.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República N.º 201/2001 – I Série - A*. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei N.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República N.º 201/2001 – II Série - A*. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei N.º 75/2008, de 22 de abril. *Diário da República N.º 79/2008 – Série I*. Ministério da Educação
- Decreto-Lei N.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República N.º 129/2012 – Série I*. Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei N.º 176/2014, de 12 de dezembro. *Diário da República N.º 240/2014 – Série I*. Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei N.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República N.º 129/2018 – Série I*. Presidência do Conselho de Ministros.
- Decreto-Lei N.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República N.º 129/2018 – Série I*. Presidência do Conselho de Ministros.
- Despacho N.º 5220/1997, de 4 de agosto. *Diário da República N.º 178/1997 – Série II*. Gabinete da Secretária de Estado da Educação e Inovação
- Despacho N.º 6478/2017, de 26 de julho de 2017. *Diário da República N.º 143/2017 – Série II*. Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação.
- Lei N.º 46/1986, de 14 de outubro. *Diário da República N.º 237/1986 – Série I*. Assembleia da República.
- Lei N.º 5/1997, de 10 de fevereiro. *Diário da República N.º 34/1997 – Série I – A*. Assembleia da República.