

## Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**Maria Cidália Ribeiro da Costa**

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*

Orientado por

**Elza da Conceição Mesquita**

Bragança  
Junho, 2017





“As pessoas grandes nunca compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças,  
terem sempre, sempre, de lhes dar explicações”

Saint-Exupéry (1996, p.8)



Dedico a realização deste sonho à memória da minha avó paterna, Maria do Rosário Salgado que, no seu silêncio, me deu força e coragem, a Nossa Senhora da Lapinha, que me cobriu sempre com o seu manto azul e a todos os meninos e meninas que encontrei no caminho. Com todos aprendi.



## Agradecimentos

O presente trabalho é o produto final de uma longa caminhada, que agora chega ao fim e que, além de enriquecedora, foi manifestamente repleta de obstáculos. Mas, como nada na vida se faz, de forma totalmente única, existe sempre alguém que nos acompanha nas etapas, que nos propomos alcançar. Logo, este trabalho não pode ser considerado uma obra puramente da nossa autoria, mas de muita gente, que esteve sempre disponível para que este sonho se tornasse realidade. Assim, quero deixar o meu profundo agradecimento:

À Professora Doutora Elza Mesquita, minha orientadora e supervisora do 1.º Ciclo do Ensino Básico pela disponibilidade apresentada, dedicação, compreensão, amizade, ajuda, paciência, partilha de saberes pedagógicos e científicos, pela cedência de tempo. Muito obrigada por tudo, pois foram longas horas, noites e domingos.

Ao Professor Doutor Luís Castanheira, meu supervisor na Educação Pré-Escolar pela disponibilidade, apoio, dedicação e partilha de saberes pedagógicos e científicos, mas essencialmente pelas palavras ditas no momento certo, que nunca serão esquecidas.

Ao Professor Orlando Rodrigues e à Educadora Cláudia Teixeira pela partilha de saberes teóricos e práticos, pela disponibilidade, atenção, apoio e ajuda concedida ao longo da Prática de Ensino Supervisionada.

À Escola Superior de Educação de Bragança por nos ter acolhido e dado a oportunidade de realizar este sonho, nomeadamente a Licenciatura em Educação Básica e o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Bem como, a todos os professores da ESEB e das instituições de estágio com quem colaboramos, que participaram nesta caminhada, por nos ajudarem a crescer, holisticamente, enquanto futura educadora de infância e professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Agradecemos a todos pelos conhecimentos, valores, vivências partilhadas e *feedbacks* construtivos e imprescindíveis, que nos permitiram desenvolver e construir a nossa identidade profissional e pessoal.

“Às crianças” que nos acompanharam ao longo desta caminhada, que cresceram e aprenderam connosco, mas que também nos ajudaram a crescer e com as quais (re)descobrimos a essência do que é ser educadora e professora. Muito obrigada, por todos os momentos de aprendizagem, que nos proporcionaram, por todo o carinho, dedicação e por todos os sorrisos, uma vez que, foram fonte de motivação e de força para progressivas melhorias e um grande pilar para acreditar que estávamos no caminho certo para concretizar o nosso sonho. Todas elas têm um lugar especial no nosso coração.

À professora, amiga e madrinha Elisabete Ferradini, por estar sempre presente ao longo desta caminhada, por todos os momentos que nos dedicou, pelo seu ombro amigo, pelos seus conselhos, pelas suas palavras de encorajamento e de força.

Ao meu irmão, Martinho Costa, por ser o melhor irmão do mundo, por estar sempre presente, pelos conselhos que foi dando, que foram fundamentais para ultrapassar as fases mais complicadas e por acreditar que seria capaz de realizar este sonho, estando constantemente a mencionar “Tu és capaz!”.

Ao amigo Zé Pedro Vale, pelo apoio demonstrado ao longo do meu percurso académico, pela sua amizade, mas fundamentalmente pelas palavras de encorajamento e de força (“Tu és forte!”), que me ajudaram a nunca desistir e concluir esta etapa.

À amiga Cristina Pereira, por estar sempre presente ao longo desta caminhada, pelos momentos de convívio e de diversão, pelos quais passamos juntas, que nunca serão esquecidos, pelo seu apoio incondicional, paciência, encorajamento e disponibilidade, mas essencialmente pela sua amizade.

Às amigas de escola de Urgeses, à D. Domicilia, à D. Regina, à D. Cândida, à Maria Costa, ao Pedro Sousa, à Regina Bernardo, à Stefani Teixeira e à Raquel Capelão, bem como a todos os amigos, que não estão aqui mencionados, mas que de uma forma mais ou menos direta me acompanharam nesta caminhada. Muito obrigada, pois com todos e cada um de vós, cresci e aprendi alguns dos valores da vida humana.

Por fim, agradeço a todos os colegas de trabalho (Pastelarias Diana e Europa, Modelo Continente de Bragança, Restaurante Geadas, Adecco, Pastelaria S. Gonçalo e Xaleiramiga), que me acompanharam nesta caminhada e se mostraram presentes, obrigada pela ajuda, apoio, disponibilidade e pelas palavras de força, nos momentos mais difíceis.

Um MUITO OBRIGADA especial a todos/as!

## Resumo

O presente relatório de estágio incide sobre a Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. Ao longo do referido relatório temos como finalidade refletir acerca da nossa prática pedagógica desenvolvida ao longo dos estágios profissionalizantes que se realizaram em contexto de Educação Pré-Escolar, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) com um grupo horizontal de 25 crianças de 3 anos de idade e, em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, efetivada numa escola da rede pública com uma turma de 3.º ano de escolaridade, com 21 crianças de 8 e 9 anos de idade. Em ambos os contextos, a nossa ação educativa foi desenvolvida com o intuito de respondermos aos interesses e necessidades de cada criança, sendo que as experiências de ensino-aprendizagem (EEA) propostas visaram uma aprendizagem realizada a partir da pesquisa, reflexão e descoberta, proporcionado às crianças momentos de aprendizagens significativas, ativas, socializadoras, integradas e diversificadas. Ao longo da nossa prática pedagógica, as EEA que realizamos foram pensadas no sentido de dar respostas à questão-problema norteadora do nosso trabalho *A criança e a comunicação: Qual a importância das dinâmicas da comunicação verbal e não-verbal para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem?* Atendendo a esta interpelação estabelecemos como (i) *Reconhecer a importância das dinâmicas de comunicação verbal e não-verbal no processo de ensino-aprendizagem;* e (ii) *Identificar que tipos de dinâmicas comunicativas as crianças estabelecem na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.* O presente estudo enquadra-se, essencialmente, numa abordagem qualitativa. Para que fosse possível recolhermos a informação para a presente investigação foi necessário selecionarmos um conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados. Para tal, recorreremos à observação participante e naturalista, a grelhas de observação, a notas de campo, às produções das crianças (orais e escritas) e aos registos fotográficos e em áudio. Ressalvamos que durante a apresentação das EEA, pretendemos ter sempre em conta as diferentes áreas de conteúdo/curriculares. Os dados decorrentes do quadro teórico e da prática pedagógica desenvolvida permitem relevar a importância das dinâmicas da comunicação verbal e não verbal para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Prática de Ensino Supervisionada; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; dinâmicas da comunicação verbal e não verbal; experiências de ensino-aprendizagem



## **Abstract**

This internship report focuses on the Supervised Teaching Practice (STP) Curricular Unit, integrated in the syllabus of the Master's Degree in Preschool and Primary School Teacher Education, of the Superior School of Education, at the Polytechnic Institute of Bragança. Throughout this report we aim to reflect on our pedagogical practice developed during the professional internships that took place in a Preschool setting, in a Private Social Solidarity Institution (PSSI) with a horizontal group of 25 three-year-old children and, in the context of the primary school, carried out in a public school with a group of 21 third grade children aged of 8 and 9 (years). In both contexts, our educational action was developed with the purpose of responding to the interests and needs of each child, and the suggested teaching-learning experiences (TLE) aimed at learning based on research, reflection and discovery, providing the children with significant, active, socializing, integrated and diversified learning moments. Throughout our pedagogical practice, the implemented TLE were chosen in order to answer the problem- question guiding our work *The child and communication: How important are verbal and non-verbal communication dynamics for the development of the teaching-learning process?* Replying to this interpellation we establish how to (i) *Recognize the importance of verbal and non-verbal communication dynamics in the teaching-learning process;* and (ii) *Identify what types of communicative dynamics children establish in Preschool and in primary school.* This study is essentially a qualitative approach to the topic. In order to gather the information for this investigation we had to select a set of techniques and data collection instruments. Therefore, we used participant and naturalistic observation, observation grids, field notes, children's productions (oral and written) and photographic and audio recordings. We emphasize that during the presentation of the TLE, we always take into account the different content / curricular areas. The data resulting from the theoretical framework and the developed pedagogical practice allow us to highlight the importance of verbal and non-verbal communication dynamics for the development of the teaching-learning process.

**Keywords:** Supervised Teaching Practice; Preschool; Primary School; Dynamics of verbal and non-verbal communication; Teaching-learning experiences



## **Siglas**

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

ATL – Atividades de Tempos Livres

DEB – Departamento de Educação Básica

EPE – Educação Pré-Escolar

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PNEB – Programa Nacional do Ensino Básico

PNL – Plano Nacional de Leitura

UC – Unidade Curricular



## Índice Geral

Introdução .....	1
Capítulo I. Enquadramento teórico.....	5
1. A importância da comunicação verbal no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.....	5
2. Contributo dos modelos curriculares para as dinâmicas da comunicação verbal .....	8
2.1. Modelo Curricular <i>High/Scope</i> .....	8
2.2. Movimento da Escola Moderna (MEM) .....	14
2.3. Movimento Curricular Reggio Emilia.....	21
2.4. A Pedagogia-em-Participação .....	23
3. Documentos oficiais orientadores/sustentadores da planificação .....	27
3.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).....	27
3.2. Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar .....	32
3.3. Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	32
3.4. Metas Curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	38
Capítulo II. Caracterização dos contextos e opções metodológicas.....	41
1. Caracterização dos contextos da Prática de Ensino Supervisionada.....	41
1.1. Instituição e grupo de crianças da Educação Pré-Escolar .....	41
1.2. Instituição e grupo de crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	47
1.3. Dimensões pedagógicas sustentadoras da ação em contexto de PES .....	49
1.3.1. Organização do espaço e dos materiais pedagógicos .....	50
1.3.2. Organização do tempo – rotina diária.....	55
2. Fundamentação da escolha do tema, problema e objetivos de estudo .....	60
3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	61
3.1. Observação participante e naturalista.....	62
3.2. Grelhas de observação.....	63
3.3. Notas de campo .....	63

3.4. Produções das crianças: orais e escritas .....	64
3.5. Registos fotográficos e em áudio .....	65
Capítulo III. Apresentação e análise das práticas em contexto de estágio .....	67
1. Apresentação, descrição e análise das experiências de ensino-aprendizagem.....	67
1.1. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas na Educação Pré-Escolar .....	67
1.2. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	75
Considerações finais.....	91
Referências bibliográficas .....	95
Anexos.....	101

## Índice de figuras e quadros

<b>Figura 1.</b> <i>A “roda da Aprendizagem” Pré-Escolar High/Scope</i> .....	10
<b>Figura 2.</b> <i>Planificação dos projetos</i> .....	17
<b>Figura 3.</b> <i>Dimensões da Pedagogia Integradas</i> .....	24
<b>Figura 4.</b> <i>Áreas de conteúdo das OCEPE, publicadas em 2016</i> .....	31
<b>Figura 5.</b> <i>Organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i> .....	31
<b>Figura 6.</b> <i>Mancha de tinta Rorschach</i> .....	69
<b>Figura 7.</b> <i>Criança a mostrar o livro</i> .....	71
<b>Figura 8.</b> <i>Crianças a criarem a sua mancha</i> .....	75
<b>Figura 9.</b> <i>Palavras sublinhadas por uma criança</i> .....	78
<b>Figura 10.</b> <i>Caixa do jogo “Afirmativa ou negativa”</i> .....	82
<b>Figura 11.</b> <i>Animal preferido do Tiago</i> .....	85
<b>Figura 12.</b> <i>Animal preferido da Carina</i> .....	86
<b>Figura 13.</b> <i>Aparas de lápis de cera</i> .....	88
<b>Figura 14.</b> <i>Criança a passar a ferro aparas de lápis de cera</i> .....	88
<b>Figura 15.</b> <i>Resultado obtido (Exemplo)</i> .....	89
<b>Quadro 1.</b> <i>Calendarização do projecto pedagógico da instituição</i> .....	42
<b>Quadro 2.</b> <i>Rotina diária da "sala verde"</i> .....	55
<b>Quadro 3.</b> <i>Rotina diária da instituição do 1.º CEB</i> .....	59
<b>Quadro 4.</b> <i>Horário semanal da turma CR3</i> .....	59



## **Introdução**

A Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) assumem um papel preponderante na educação das crianças, uma vez que são as primeiras etapas do processo de aprendizagem das crianças que se prolonga ao longo da vida, nos ciclos subsequentes e de formação continuada. Logo, as crianças “têm o direito a uma educação de qualidade em que as suas necessidades, interesses e capacidades [sejam] atendidos e valorizados” (Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica [ME/DEB], 1997, p. 17). Neste sentido, “estimular, motivar, reconhecer, encorajar a aventurar-se a ir sempre mais além, a olhar alto e a varrer novos horizontes é a tarefa mais nobre com que se defrontam os educadores [e professores] do presente e do futuro” (Cardoso, 2013, p. 21). Estes têm a seu cargo o papel de educar e, segundo Cardoso (2013) “educar não é mais do que a arte de seduzir e não modelar” (p.21). Deste modo, um bom professor é aquele que ao longo da sua carreira procura sempre melhorar as suas práticas, ou seja, “é aquele que faz a sua carreira procurando, a cada dia, melhorar as suas competências” (Cardoso, 2013, p. 57).

O presente relatório final, elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) integra-se no plano de estudos do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança e tem como objetivos essenciais apresentar, analisar e refletir acerca da nossa ação pedagógica desenvolvida em dois ciclos de ensino, nomeadamente na Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), sendo que ambas as instituições se encontravam localizadas na zona urbana da cidade de Bragança. É referido, no regulamento da PES<sup>1</sup>, mais especificamente no artigo 3.º, que a PES se organiza em duas componentes, sendo elas: (i) realização de estágio profissional em cada um dos níveis de educação ou ciclos de ensino e disciplinas do domínio de habilitação e a (ii) realização de Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada, apresentado para discussão pública. Acrescenta-se ainda, no referido documento que regulamenta os Cursos de Mestrado, que conferem habilitação profissional para a docência, que o grau de mestre é conferido ao aluno que obtenha “aprovação no ato público de defesa do relatório da unidade curricular relativa à Prática de Ensino Supervisionada”, correspondendo esta a um estágio de natureza profissional objeto de relatório final, que proporcione aos formandos experiências de planificação, ensino e

---

<sup>1</sup> Conforme o Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada (PES) – Cursos de Mestrado que conferem habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e no Ensino Básico – consultado em 7 de maio de 2017 em <https://apps2.ipb.pt/webdocs/porta1/download?docId=2923>.

avaliação, de acordo com as competências atribuídas ao docente, dentro e fora da sala de atividades/aula. Desta forma, entende-se que cada formando deve elaborar individualmente, no âmbito desta unidade curricular, um relatório final que reflita o percurso de formação de cada um, devendo este salientar uma atitude crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional experienciado em cada um dos contextos.

Assim, ao longo da nossa Prática de Ensino Supervisionada (PES), procuramos sempre desenvolver experiências de ensino-aprendizagem integradoras, de modo a articular as diferentes áreas de conteúdos/curriculares, visto que proporcionam às crianças muitas experiências ricas em conteúdos, que lhes permitem realizar aprendizagens globalizantes, ativas, socializadoras e significativas. Atendendo também, às necessidades das crianças, aos seus interesses e ao ritmo de trabalho de cada criança, de modo a promover experiências de ensino-aprendizagem enriquecedoras, que fomentassem a curiosidade, a partilha de ideias e criassem diferentes oportunidades educativas. Tal como nos refere Mata (2008)

o educador deve aproveitar tarefas que possam ser abordadas de modo integrado, abrangendo diferentes áreas curriculares e mesmo dentro da mesma área, abordando diferentes vertentes de um modo integrado. Muitas vezes, uma tarefa inicial pode dar origem a outras e assim sucessivamente, conseguindo atingir uma riqueza enorme devido às suas diversas vertentes de exploração, podendo mesmo integrar-se em projectos mais alargados e com significado para o grupo de crianças neles envolvidos (p.95).

Deste modo, a nossa ação educativa foi sustentada numa pedagogia de participação, valorizando sempre que possível o ato comunicativo no processo de ensino-aprendizagem. Para tal, na EPE apoiamos-nos nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) e as *Metas de Aprendizagem*, enquanto no 1.º CEB auxiliamo-nos no *Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico* e nas *Metas Curriculares para o Ensino Básico*, procurando também promover aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras.

Através das experiências de ensino-aprendizagem vivenciadas pretendíamos dar resposta à questão-problema *A criança e a comunicação: Qual a importância das dinâmicas da comunicação verbal e não verbal para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem?* Atendendo a esta interpelação estabelecemos como objetivos: (i) *Reconhecer a importância das dinâmicas de comunicação verbal e não verbal no processo de ensino-aprendizagem;* e (ii) *Identificar que tipos de dinâmicas comunicativas as crianças estabelecem na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.*

Sustentando-se a investigação na nossa ação pedagógica, consideramos que se trata de uma investigação-ação em multicontexto, visto ter ocorrido em duas instituições diferentes. Situando-se assim, o estudo numa abordagem metodológica qualitativa.

Relativamente à estrutura do presente relatório, consideramos estruturá-lo em três capítulos, designando-os por Capítulo I – Enquadramento teórico; Capítulo II - Caracterização dos contextos e opções metodológicas e o Capítulo III – Apresentação e análise das práticas em contexto de estágio, para além da introdução, considerações finais, referências bibliográficas e os anexos.

No primeiro capítulo apresenta-se o quadro teórico referente ao tema, onde expomos a fundamentação da temática em análise e sobre a qual incidiu a nossa atenção e reflexão ao longo da PES. Além disso, são referidos os modelos curriculares, nomeadamente o modelo *High/Scope*, o *Movimento da Escola Moderna*, o movimento *Reggio Emilia*, a *Pedagogia-em-Participação* e os documentos oficiais orientadores da nossa ação educativa na EPE (*Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e Metas de Aprendizagem*) e no 1.º CEB (*Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico; o Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico - 1.º, 2.º e 3.º Ciclos; o Programa de Estudo do Meio do Ensino Básico - 1.º Ciclo e o Programa de Expressões Artísticas e Físico-Motoras do Ensino Básico - 1.º Ciclo*).

No segundo capítulo é feita a caracterização dos dois contextos de intervenção pedagógica, permitindo conhecer as instituições onde desenvolvemos a PES, a organização dos espaços e dos materiais pedagógicos, os grupos de crianças da EPE e do 1.º CEB e, a organização dos tempos pedagógicos/rotina diária. Assim, como também se expõe o percurso metodológico, onde fundamentamos a escolha do tema, a questão-problema e os objetivos do estudo. Terminamos com a descrição das opções metodológicas do estudo e as técnicas e instrumentos de recolha de dados, onde são explicitadas, as grelhas de observação, a observação participante e naturalista, as notas de campo, os registos fotográficos e em áudio e as produções das crianças (orais e escritas).

Por fim, no terceiro e último capítulo apresentam-se as experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas nos dois contextos de ensino referenciados, devidamente fundamentadas, procurando que estas sejam elucidativas da prática educativa desenvolvida. Assim como, a análise das grelhas de observação, considerando ao longo deste processo as dinâmicas da comunicação verbal e não verbal que as crianças iam estabelecendo.

Concluimos o presente relatório com as considerações finais, onde refletimos sobre os aspetos mais importantes dos dois contextos educativos e da investigação que realizamos. O

documento contém, ainda, a introdução, as referências bibliográficas, que surgem como forma de sustentação da pesquisa realizada em torno do trabalho que apresentamos e os anexos que contemplam alguma informação para um melhor entendimento de alguns dados presentes neste relatório final da PES.

De realçar, que a PES nos permitiu conhecer e compreender as diferentes dinâmicas de comunicação verbal e não verbal presentes nos dois contextos de estágio, assim como nos permitiu adquirir conhecimentos teórico-práticos, que nos serão fundamentais para o nosso futuro pessoal e profissional. Consideramos também, que esta unidade curricular foi preponderante no nosso caminho realizado ao longo do mestrado, tendo como objetivos proporcionar ao aluno a capacidade de:

- (i) organizar o ambiente educativo de forma a assegurar o bem-estar, o acompanhamento e a estimulação das crianças; (ii) mobilizar, de forma integrada, conhecimentos de natureza técnica, científica e pedagógica; (iii) conceber projetos curriculares sustentados na observação, planificação e avaliação da ação educativa; (iv) agir na complexidade das situações educativas, equacionando respostas alternativas aos problemas e desafios que apresentam os contextos de intervenção; (v) adotar uma postura reflexiva, crítica e investigativa das práticas educativas, numa perspetiva de desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida; (vi) estabelecer interações positivas com os diferentes parceiros educativos, num quadro de participação ativa e democrática<sup>2</sup>.

Todo o percurso realizado visou promover conhecimentos e atitudes necessárias às diferentes dimensões do desempenho profissional, enquanto futura educadora ou professora e estimular a integração de conhecimentos de diversificadas naturezas, o que nos possibilitou, na nossa perspetiva, a construção de uma prática pedagógica bem pensada e bem fundamentada nos dois contextos.

Considerando a categorização realizada por Roldão (2012) para a dimensão *Interações – Comunicação*, salientamos que, nos dois contextos de estágio, as categorias e subcategorias que mais valorizamos no trabalho realizado com as crianças, no âmbito da comunicação verbal foram a unidireccional (educador/professor-criança; criança-educador/professor; criança-criança) e a bidireccional (educador/professor-criança-educador/professor; criança-educador/professor-criança) e na comunicação não verbal valorizamos a subcategoria manifesta atenção a intervenções/questões das crianças.

---

<sup>2</sup> Retirado do Guia ECTS da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico – consultado em 5 de maio de 2017, no sítio <http://bit.ly/2rw0IKf>.

## Capítulo I. Enquadramento teórico

### Nota introdutória

Neste capítulo apresenta-se o enquadramento geral do estudo e os pressupostos teóricos que o sustentaram. Deste modo, consideramos preponderante realizar uma interpretação minuciosa do significado do termo comunicação e investigar o seu papel no processo de ensino-aprendizagem. Partindo desta interpretação, pretendemos, também, refletir sobre o contributo dos modelos curriculares para o desenvolvimento da comunicação, nomeadamente o *High/Scope*, o *Movimento da Escolar Moderna*, o *Reggio Emilia* e a *Pedagogia-em-Participação*, colocando-se em evidência nas práticas desenvolvidas. Terminamos este capítulo ao refletirmos sobre os documentos oficiais orientadores/sustentadores da planificação de um educador/professor, que norteiam a sua ação diária, nomeadamente as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (OCEPE) e as *Metas de Aprendizagem* no caso da Educação Pré-Escolar (EPE), e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) o *Programa Nacional do Ensino Básico* (PNEB) e as *Metas Curriculares*. Estes documentos tornaram-se uma mais-valia para o trabalho desenvolvido nos contextos de estágio, nomeadamente na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

### 1. A importância da comunicação verbal no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem

Considerando o homem, primordialmente, como um ser social, é para todos nós, e na atualidade, um facto indiscutível, a importância da comunicação na vida do ser humano. Todos nós temos a noção de que numa sociedade alfabetizada como a nossa, nos é impossível, não comunicarmos uns com os outros. Sabemos que o ser humano possui uma capacidade inata, que o diferencia de todos os outros seres vivos, nomeadamente dos animais, que é o seu poder de comunicação (Horta, 2016). Esta comunicação pode ser feita através da linguagem verbal, pois é através dela que comunicamos, exprimimos sentimentos, emoções, organizamos e reorganizamos o pensamento e realizamos aprendizagens (Sim-Sim, 1998). Pois, “o ser humano é, por natureza um comunicador, pelo que comunicar constitui uma experiência central no desenvolvimento da criança” (Horta, 2006, p. 29). Neste sentido, “a linguagem é o instrumento mais importante de que dispomos para comunicar” (Horta, 2006, p. 26).

Convém referir, que linguagem e comunicação não são sinónimos, apesar da função primordial da linguagem ser a comunicação. Segundo Sim-Sim (1998) estes dois vocábulos são confundidos frequentemente, assim convém diferenciá-los. “Por comunicação entende-se o processo activo 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” (Sim-Sim, 1998, p. 21). Enquanto, a linguagem é definida como “um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados, usado em modalidades diversas para o homem comunicar e pensar” (Sim-Sim, 1998, pp. 22-23).

Frisamos que existem duas formas de comunicação, nomeadamente a comunicação verbal e a não verbal, porém a mais utilizada pelo ser humano é a comunicação verbal, sendo a mais elaborada.

De acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) o desenvolvimento da linguagem oral (nos domínios lexical, sintáctico e pragmático) tem uma importância fundamental na Educação Pré-Escolar (EPE), ocupando um lugar central, “na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento” (Horta, 2016, p. 64). Postulando-se que “a aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objectivo fundamental da educação pré-escolar, [cabe] ao educador criar as condições para que as crianças aprendam” (ME/DEB, 1997, p. 66). Salienta-se assim a necessidade de “criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interacção e a aprendizagem das crianças” (ME/DEB, 1997, p. 66). Neste enquadramento, é pertinente que o educador detenha a capacidade de “escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale”, pois ao fomentar “o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar” (ME/DEB, 1997, p. 67).

O desenvolvimento da linguagem oral da criança depende do seu interesse em comunicar. Por isso devemos ter atenção, sobretudo em situações de grande grupo, especialmente com crianças que apresentam mais dificuldades em se exprimirem. Não podemos “pretender que a comunicação seja, apenas, alimentada por aquilo que a criança ‘traz’ de casa” (ME/DEB, 1997, p. 67). É preciso que no contexto da EPE se criem EEA, quem fomentem o diálogo e a partilha entre as crianças, a partir das suas vivências diárias. As OCEPE valorizam, desta forma, a comunicação, tal como se prova no excerto seguinte:

É no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação. O quotidiano da educação pré-escolar permitirá, por exemplo, que as crianças vão utilizando adequadamente frases simples de tipos diversos: afirmativa, negativa, interrogativa, exclamativa, bem como as concordâncias de género, número, tempo, pessoa e lugar. Esta aprendizagem baseia-se na exploração do carácter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as palavras, inventar sons, e descobrir as relações. As rimas, as lengalengas, as trava-línguas e as adivinhas são aspectos da tradição cultural portuguesa que podem ser trabalhados na educação pré-escolar. Também a poesia como forma literária constitui um meio de descoberta da língua e de sensibilização estética. Todas estas formas de expressão permitem trabalhar ritmos, pelo que se ligam à expressão musical, facilitam a clareza da articulação e podem ainda ser meios de competência metalinguística, ou seja, de compreensão do funcionamento da língua (ME/DEB, 1997, p. 67).

Deste modo,

as interações proporcionadas pela vida do grupo, em grande grupo, em pequeno grupo ou no diálogo com outra criança ou com o adulto constituem ocasiões de comunicação diferentes: narrar acontecimentos, reproduzir ou inventar histórias, debater em comum as regras do grupo, negociar a distribuição de tarefas, planear oralmente o que se pretende fazer e contar o que se realizou... Para além destas, haverá outras situações de comunicação como, falar ao telefone (de verdade, ou a fazer de conta), transmitir mensagens ou recados, fazer perguntas para obter informação (ME/DEB, 1997, pp. 67-68).

Como se constata as OCEPE atribuem ao educador de infância o importante “papel de (...) alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diferentes interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores” (ME/DE, 1997, p. 68). O alargamento do clima de comunicação tem vantagens para as situações de aprendizagem da linguagem como também para outros conteúdos. Logo,

a comunicação das crianças com outros adultos da instituição e da comunidade, no jardim de infância ou o exterior, são um outro meio de alargar as situações de comunicação que levam a criança a apropriar-se progressivamente das diferentes funções da linguagem e adequar a sua comunicação a situações diversas (ME/DEB, 1997, p. 68).

Porém, não podemos desvalorizar a comunicação não verbal pois, por vezes, pode constituir-se como um suporte para a comunicação verbal, apesar de poder “ser trabalhada independentemente: expressar e comunicar sentimentos através de gestos ou mímica, relaciona-se com a expressão dramática. A interpretação destas formas de comunicação produzidas pelas próprias crianças ou decorrentes da observação de gravuras constitui outro meio de aprofundar a linguagem” (ME/DEB, 1997, p. 68). Contudo, a aquisição e o

desenvolvimento da linguagem oral é uma das mais importantes conquistas das crianças na EPE.

No âmbito do nosso trabalho empírico, quer na EPE, quer no 1.º CEB, na apresentação das experiências de ensino-aprendizagem que selecionamos, destacamos os contributos da investigação realizada no que concerne à(s) dinâmica(s) da comunicação verbal e não verbal, considerando a categorização realizada por Roldão (2012) para a dimensão *Interações – Comunicação* no âmbito do projeto de pesquisa intitulado “Como ensinam os professores?”, em desenvolvimento no Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) da Universidade Católica Portuguesa. Assinalamos assim as seguintes categorias e subcategorias de análise:

- Unidireccional (educador/professor-criança; criança-educador/professor; criança-criança; outro);
- Bidireccional (educador/professor-criança-educador/professor; criança-educador/professor-criança; outro),
- Interdireccional (educador/professor-criança-crianças-educador/professor; criança-crianças-educador/professor-criança; outro); e,
- Comunicação não verbal (manifesta atenção a intervenções/questões das crianças; movimenta-se para dialogar com os alunos; adequa a postura à comunicação; expressa cordialidade; mantém controlo das interações e do trabalho mediante regras consensualizadas).

## **2. Contributo dos modelos curriculares para as dinâmicas da comunicação verbal**

Para dar mais sustentação teórica ao trabalho que desenvolvemos consideramos também fundamental refletir acerca da *Pedagogia-em-Participação*, o modelo curricular *High/Scope*, o modelo pedagógico *Reggio Emilia* e o *Movimento da Escola Moderna*, atendendo aos seus contributos para a implementação das dinâmicas da comunicação verbal e não verbal na sala de atividades/aula.

### **2.1. Modelo Curricular *High/Scope***

Na década de 1960 teve início o modelo curricular *High/Scope*, por David Weikart, presidente da Fundação de Investigação Educacional *High/Scope*. Assim, nasce em 1962, o *Ypsilanti Perry Pre-School Project*, que representa a primeira fase do que é atualmente o modelo pedagógico *High/Scope*. Este projeto foi criado, com a finalidade de dar resposta ao insucesso escolar das crianças, de 3 e 4 anos de idade, que eram provenientes de bairros carenciados de Ypsilanti, através de reuniões com a equipa pedagógica e com visitas semanais à casa das crianças. Segundo Oliveira-Formosinho (2013) os pressupostos centrais deste projeto eram os seguintes: “a) a aprendizagem faz-se através da ação da

criança e não por repetição e memorização; b) o currículo dirige-se ao desenvolvimento intelectual da criança para apoiar a sua realização escolar futura” (p.73).

Baseando-nos em Mesquita-Pires (2007) o modelo curricular *High/Scope*, também denominado *Currículo de Orientação Cognitivista*

é um modelo que foi sendo criado ao longo do tempo, tendo como suporte o diálogo entre a contextualização teórica e a prática e que resultaram em reflexões sobre a e para a acção que conduziram à sua progressiva remodelação (p. 64).

Antes de ter evoluído para uma perspetiva socioconstrutivista, este modelo apoiava-se na teoria desenvolvimentista de Jean Piaget, bem como na filosofia de educação progressiva, de John Dewey. Ambos, Piaget e Dewey, “acreditavam que o desenvolvimento humano ocorre de forma gradual através de uma série de estádios ordenados e sequenciais” (Hohmann, & Weikart, 2007, p. 21). Neste modelo, a criança é vista como construtora ativa do seu próprio desenvolvimento, pois são as crianças que “constroem os seus próprios modelos de realidade, os quais se desenvolvem no tempo em resposta a novas experiências e à exposição a outros pontos de vista” (Hohmann, & Weikart, 2007, p. 22). Assim, reconhece-se que a criança é um ser competente, com poder para aprender. Portanto, o modelo *High/Scope* considera as crianças como “agentes activos que constroem o seu próprio conhecimento do mundo enquanto transformam as suas ideias e interações em sequências lógicas e intuitivas de pensamentos e acção” (Hohmann, & Weikart, 2007, p. 22). Este modelo curricular apresenta-nos como foco central do seu currículo, a aprendizagem pela acção, sendo “definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohmann, & Weikart, 2007, p. 22). A criança ao perseguir as suas intenções envolve-se “invariavelmente em *experiências-chave* – interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico” (Hohmann, & Weikart, 2007, p. 5). Estas experiências-chave proporcionam à criança diversas situações de aprendizagem, como por exemplo:

a fazer-de-conta, a desempenhar papéis, a brincar com a linguagem, a construir relações com outras crianças e adultos, a expressar criatividade através do movimento, da canção, da classificação e do emparelhamento, da contagem, do encaixe e da separação de objectos ou, mesmo, da antecipação de acontecimentos (Hohmann, & Weikart, 2007, p. 5).

Logo, “as experiências-chave são a ‘chave’ no sentido em que são essenciais para que as crianças construam o conhecimento” (Hohmann, & Weikart, 2007, p. 454). Uma vez que, “descrevem aquilo que as crianças fazem, como percebem o mundo, e os tipos de

experiências que são importantes para o seu desenvolvimento” (Hohmann, & Weikart, 2007, p. 454). Assim, a dimensão do apoio dado às crianças pelos adultos, aquando das suas iniciativas e a compreensão das suas ações em termos de experiências-chave determinam o sucesso dos adultos na implementação da abordagem pré-escolar *High/Scope*, influenciando cada aspeto do trabalho dos profissionais da educação com as crianças, formando o centro do currículo pré-escolar (Hohmann, & Weikart, 2007). Para melhor compreendermos os cinco (5) princípios curriculares que norteiam o modelo *High/Scope* apresentamos a figura intitulada “Roda de Aprendizagem” Pré-Escolar *High/Scope* (vide figura 1).



**Figura 1.** A “Roda da Aprendizagem” Pré-Escolar *High/Scope*<sup>3</sup>

Compreendemos, pela leitura da figura 1, que o princípio da aprendizagem pela ação, área central da roda, depende da interação adulto-criança, do ambiente de aprendizagem, da rotina diária e da avaliação. As crianças através da aprendizagem pela ação vivenciam experiências diretas e imediatas, retiram delas algum significado através da reflexão, aspeto que as ajudará a dar sentido ao mundo em que vivem, uma vez que

o poder da aprendizagem activa vem da *iniciativa do pessoal*. As crianças agem no seu desejo inato de explorar, colocam questões sobre pessoas, materiais, acontecimentos e ideias que lhes provocam curiosidade e procuram as respostas; resolvem problemas que interferem com os seus objectivos; e criam novas estratégias para porém em prática (Hohmann, & Weikart, 2007, p. 5).

Deste modo, “a aprendizagem pela acção depende das interacções positivas entre os adultos e as crianças” (Hohmann, & Weikart, 2007, p. 6), pois os adultos deverão apoiar as

<sup>3</sup> (Hohmann, & Weikart, 2007, p. 6).

crianças nas suas conversas e brincadeiras, bem como ouvi-las com atenção fazendo os comentários e as observações que considerem pertinentes. Deste modo, a criança sentir-se-á confiante e livre para manifestar os seus pensamentos e sentimentos. Logo, nas suas interações conjuntas (adultos e crianças) desempenham “o papel de líderes e de seguidores, professores e aprendizes, oradores e ouvintes” (Hohmann, & Weikart, 2007, p. 77). Assim,

o papel do adulto é basicamente o de criar situações que desafiem o pensamento atual da criança e, assim, provoquem o conflito cognitivo. Com esta colaboração do adulto, a criança por si renova o seu empenhamento ativo e individual com a situação ou com o problema. É este empenhamento ativo e individual da criança que, não obstante o contributo do adulto, constitui verdadeiramente o motor de construção do conhecimento (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 89).

O ambiente de aprendizagem “tem um grande impacto no comportamento de crianças e adultos” (Hohmann, & Weikart, 2007, p. 7), pois “um ambiente de aprendizagem activa dá às crianças oportunidades permanentes de realizar escolhas e tomar decisões” (Hohmann, & Weikart, 2007, p. 7). Contudo, os adultos devem organizar e dividir “o espaço de brincadeira em áreas de interesse específicas de forma a apoiar o constante e comum interesse das crianças” (Hohmann, & Weikart, 2007, p. 7). “Esta organização da sala em áreas, além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 83). Porém, “a sala de atividades não tem um modelo único, tal como não tem uma organização totalmente fixada do início do ano lectivo até ao seu término” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 84). Por isso, ao longo do ano letivo pode sofrer algumas modificações, uma vez que é o desenrolar das atividades quotidianas que vai requerer e reorganizar as diferentes áreas de interesse. Estas “contém um sortido alargado e diversificado de materiais facilmente acessíveis que as crianças podem escolher e utilizar” (Hohmann, & Weikart, 2007, p. 8), conforme as suas necessidades. Os materiais proporcionam “um conjunto de oportunidades diárias para as crianças se envolverem nas experiências-chave de forma criativa e intencional” (Hohmann, & Weikart, 2007, p. 8). A primeira forma de intervenção do educador ao nível do currículo *High/Scope*, bem como ao nível dos currículos construtivistas, desenvolvem-se ao nível da organização do espaço em áreas e à colocação dos materiais nas áreas onde são utilizados. Logo,

permite-se à criança experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem ativa (ela escolhe, ela usa, ela manipula), e permite-se ao educador uma consonância entre as mensagens verbais e as não verbais, uma coerência entre o currículo explícito e o implícito, uma facilitação das suas propostas (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 85).

Portanto, é essencial organizar o ambiente de aprendizagem, conforme a rotina diária, sendo claramente explicitada pelo adulto, visando a segurança e a independência da criança (Oliveira-Formosinho, 2013). A criança deve interiorizar os vários momentos que compõem a rotina diária, podendo assim “organizar o seu tempo e as suas atividades de forma mais independente” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 83). De acordo com Oliveira-Formosinho (2013) “criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (p. 87). Uma experiência rica “permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia a dia” (Hohmann, & Weikart, 2007, p. 8). Neste modelo curricular, a rotina diária inclui três grandes momentos: o processo de planear-fazer-rever, o tempo em grande grupo e o tempo em pequeno grupo. O processo de planear-fazer e rever,

permite que as crianças expressem as suas intenções, as ponham em prática e reflectam naquilo que fizeram. Os adultos põem este processo em funcionamento colocando às crianças perguntas apropriadas, tais como ‘O que é que gostavas de fazer?’. As crianças indicam os seus planos e depois concretizam-nos apenas por alguns minutos ou por períodos tão longos como uma hora (Hohmann, & Weikart, 2007, p. 8).

Este é o momento mais longo do dia, isto porque “inclui todos os elementos da aprendizagem através da acção” (Hohmann, & Weikart, 2007, p. 247). Assim, as crianças

ao fazer planos diários, ao segui-los e, depois, ao relembrar aquilo que fizeram, (...) aprendem a articular as suas intenções e a reflectir sobre as suas acções. Também começam a perceber que têm boas capacidades para pensar, tomar decisões e resolver problemas (Hohmann, & Weikart, 2007, p. 247).

Os tempos de trabalho em pequeno grupo e em grande grupo são definidos e iniciados pelos adultos, ao contrário do processo de planear-fazer-rever, tendo por objetivo a interação e a cooperação entre as crianças do grupo (Oliveira-Formosinho, 2013). Em grande grupo, as crianças podem optar por “actividades de música e de movimento, de representação de histórias, de jogo cooperativo, de reflexões colectivas e de projectos” (Hohmann, & Weikart, 2007, p. 8). Enquanto, o tempo de trabalho em pequeno grupo permite às crianças explorar e “experimentar materiais novos ou familiares que os adultos seleccionaram com base nas suas observações diárias dos interesses das crianças, das experiências-chave e dos acontecimentos locais” (Hohmann, & Weikart, 2007, p. 8). Deste modo, a rotina diária permite-nos criar uma “maior oportunidade para todas e cada uma das crianças” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 88). Debruçamo-nos em Novo (2009) ao enfatizar que é necessário “organizar os espaços, os materiais e a rotina com vista à promoção da autonomia cognitiva e moral da criança e com o intuito de cuidar das

interacções e relações como forma de mediação do desenvolvimento da autonomia da criança” (p. 71). Também se “requer o tempo suficiente para cada segmento da rotina a fim de permitir às crianças acabar *independentemente* dos seus planos” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 83).

Relativamente à avaliação, esta “implica um espectro de tarefas que os profissionais levam a cabo para assegurar que observar as crianças, interagir com elas, e planear para elas recebe toda a energia e atenção do adulto” (Hohmann, & Weikart, 2007, p. 8). Então, “avaliar na abordagem *High/Scope*, significa trabalhar nos interesses e competências de cada criança” (Hohmann, & Weikart, 2007, p. 9). Porém, todos os dias, os educadores de infância deverão fazer um registo diário de notas ilustrativas, baseando-se naquilo que vêem e ouvem quando observam as crianças, bem como em interação com elas. Periodicamente, os educadores de infância usam os registos diários de notas ilustrativas para completar o instrumento de avaliação da criança, baseados numa experiência-chave.

A aprendizagem pela ação, a interação adulto-criança, o ambiente de aprendizagem agradável, a rotina diária consistente e a avaliação diária da criança, baseada no trabalho em equipa, formam o enquadramento da abordagem educativa *High/Scope*. De acordo com Oliveira-Formosinho (2013) todo este percurso tem em vista a independência da criança, quer ao nível intelectual, quer ao nível moral. Neste sentido, o educador é mais um elemento do grupo que observa, planifica, avalia e interpreta as ações realizadas pelas crianças, procurando sempre ir ao encontro das necessidades e interesses de cada criança, tendo ainda, a seu cargo o papel de orientar e apoiar as tarefas realizadas pelas crianças, fomentando a sua autonomia. Debruçando-nos em Hohmann e Weikart (2007) salientamos que “os adultos são apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objectivo principal é o de encorajar a aprendizagem activa por parte das crianças” (p.27). Logo, o educador “não só deve considerar a sua perspectiva, mas incorporar na sua acção educativa a perspectiva da criança, a perspectiva dos pais e a perspectiva da comunidade” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 100). Deste modo, o educador detém um papel importante no que respeita à organização do ambiente educativo devendo ser capaz de promover o máximo de oportunidades de aprendizagem. Assim, através de diversos meios, os adultos têm a responsabilidade de criar um espaço apropriado que reúna as condições necessárias de forma a tornar a criança mais autónoma nas atividades que executa, ou seja, a grande preocupação deste modelo é a construção da autonomia. A autonomia, segundo Piaget, conquista-se “pela ligação com os pares com quem as relações de poder são diferentes daquelas que a criança desenvolve com o adulto” (cit. por Oliveira-Formosinho, 2013,

p.83). Deste modo, é essencial “criar espaços e tempo para pensar e reflectir em conjunto de modo a oferecer um contexto educacional consistente com os objectivos e crenças educacionais, bem como as necessidades da criança individual” (Novo, 2009, pp.73-74).

Em suma, todas as dimensões anteriormente mencionadas contribuem para a construção da autonomia por parte da criança, dado que “a independência em relação ao adulto é, sobretudo, para a criança pequena, um caminho de autonomia” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.83).

## **2.2. Movimento da Escola Moderna (MEM)**

O Movimento da Escola Moderna (MEM) teve como principal impulsionador Sérgio Niza, em Portugal, a partir de meados da década de 60, do século XX, com a criação da associação pedagógica *Movimento da Escola Moderna*. Em Portugal, o MEM teve como inspiração os pressupostos pedagógicos defendidos por Célestin Freinet (1896-1966), Lev Vygotsky (1896-1934) e de Jerome Bruner (1915-...), “valorizando uma perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interacção sociocentrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio de pares e do adulto” (Niza, cit. por Novo, 2009, p. 74). Visto, que este modelo pedagógico foi “instituído como movimento de autoformação cooperada de docentes (nos vários graus de ensino) cujas práticas educativas constituem ensaios estratégicos e metodológicos sustentados por uma reflexão permanente” (Niza, 2013, p. 143), facto que o diferenciou dos outros movimentos europeus. Deste modo, a escola é definida para os docentes do MEM

como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Nela, os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afectivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural (Niza, 2013, p. 144).

Assim, decorrem três grandes finalidades formativas, a saber:

1. a iniciação às práticas democráticas;
2. a reinstituição dos valores e das significações sociais;
3. a reconstrução cooperada da Cultura (Niza, cit. por Folque, 2014, p.51).

Estas três finalidades “centram-se no desenvolvimento pessoal e social de professores e alunos enquanto cidadãos activos e democráticos, bem como em objectivos mais amplos relativos ao seu desenvolvimento cultural” (Folque, 2014, p.51).

A primeira finalidade consiste no exercício da cooperação e da solidariedade numa comunidade que se vai reinstituindo democraticamente. A segunda sublinha a necessidade de uma reflexão permanente para clarificar valores e significações

sociais, de modo a permitir que professores e alunos tenham o poder de tomar decisões e de instituir as regras do grupo, através de um processo de cooperação e de permanente reinstituição, o que inclui o envolvimento activo do grupo em problemas sociais e valores políticos. (...) a terceira finalidade diz respeito à construção cooperada da cultura. Esta finalidade implica perspectivar a aprendizagem como um processo sociocultural e participativo em que os grupos não só têm acesso aos conhecimentos socioculturais da sociedade, como também os reconstróem num processo dialógico de construção de sentido (Folque, 2014, pp.51-52).

É, também por meio destas três dimensões, onde participa ativamente cada membro do grupo, que se organizam, cooperadamente as “decisões sobre as atividades, os meios, os tempos, as responsabilidades e a sua regulação” (Niza, 2013, p. 145). Por isso, o MEM centra-se no desenvolvimento pessoal e social do educador/professor e das crianças, enquanto cidadãos ativos, responsáveis e democráticos. Deste modo, debruçamo-nos nas palavras de Novo (2009) ao referir que o processo de ensino-aprendizagem, tem por base a “interacção sociocentrada e estruturante da comunicação, cooperação e negociação entre adulto e criança e crianças entre si” (p.75). De mencionar, ainda, que a ação educativa expressa no Movimento da Escola Moderna, se estrutura em sete princípios fundamentais, a saber:

- os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação, isto é uma estratégia democrática que orienta o desenvolvimento educativo;
- a atividade escolar, enquanto contrato social e educativo;
- a prática democrática da organização partilhada por todos institui-se em conselho de cooperação;
- os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos;
- a informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação, com todos os intervenientes;
- as práticas escolares darão sentido imediato às aprendizagens dos alunos, devido ao facto de existir uma partilha constante de saberes e das formas de interagir com a comunidade;
- os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na sala ‘atores’ comunitários como fonte de conhecimento para os seus projetos (Niza, 2013, pp. 145-148).

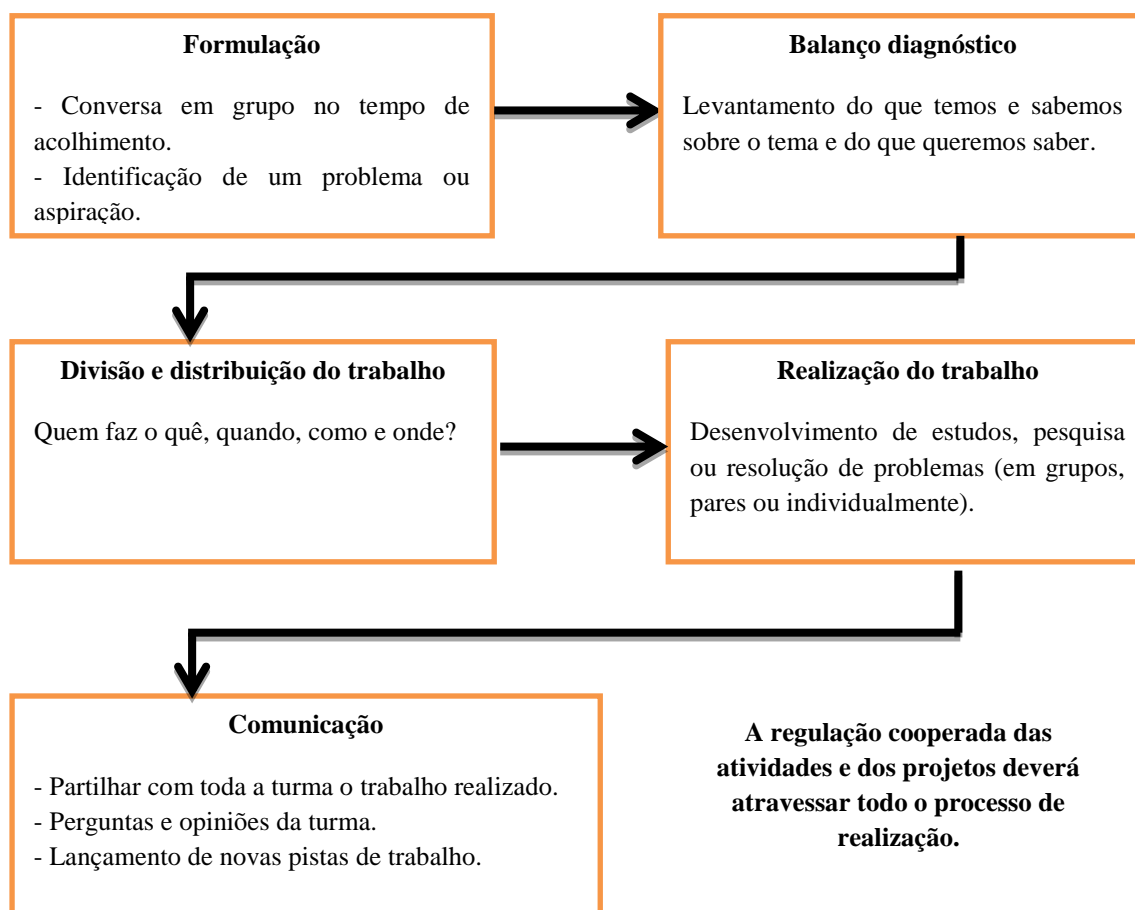
Do conjunto dos princípios anteriormente enunciados, destacam-se três movimentos estratégicos, que orientam e atribuem sentido ao processo de ensino e aprendizagem, sendo eles: do processo de produção para a compreensão; da intervenção para a comunicação e da experiência pessoal para a didáctica “a posteriori” (Niza, 2013, pp. 148-149). Debruçando-nos em Novo (2009),

o primeiro princípio defende que as interacções devem reforçar o exercício da tomada de consciência dos processos de produção, visto serem essenciais à sua compreensão (da produção para a compreensão). O segundo, mostra que a intervenção é indispensável, posto que a sua validade só terá sentido desde que

socialmente comunicada (da intervenção para a comunicação). O terceiro propõe a transição da experiência pessoal para a didáctica ‘à posteriori’, ou seja, é necessário considerar as experiências prévias das crianças, para dar sentido às novas construções (p. 75).

Considerando as finalidades formativas e os princípios estratégicos do MEM, há três condições fundamentais na educação pré-escolar. A primeira condição é a constituição de grupos de crianças, de diferentes idades, mas de forma vertical. Ou seja, integram-se preferencialmente crianças de várias idades, para que seja possível “assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe este projecto de enriquecimento cognitivo e sociocultural” (Niza, 2013, p.149). A segunda condição reporta-se historicamente ao trabalho inovador de Freinet, que “diz respeito à necessidade de se manter, permanentemente, um clima de *livre expressão* das crianças reforçado pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias” (cit. por Niza, 2013, p.149). Tornando-se visível através da disponibilidade apresentada pelo educador/professor “para registar as mensagens das crianças, estimular a sua fala, as produções técnicas e artísticas e animar a circulação dessas realizações através de circuitos diversos que se alimentam desse labor de expor e comunicar” (Niza, 2013, p.149). Deste modo, concordamos com Folque (2014), ao afirmar que “a vida das crianças constitui o ponto de partida para os educadores alargarem as competências de comunicação e a aprendizagem das crianças” (p.53). Assim, torna-se indispensável proporcionar às crianças um *tempo lúdico para explorarem e descobrirem* os materiais e os documentos, de forma a refletirem sobre eles, para que possa ocorrer a interrogação. Isto remete-nos para o surgimento de “projetos de pesquisa, auto-propostos ou provocados pelo educador, que alimentam, afinal, um modelo educativo como o da Escola Moderna que implica o desenvolvimento em simultâneo de projectos diversificados no trabalho educativo” (Niza, 2013, p.149).

Segundo Folque (2014), para orientar os educadores/professores e garantir que eles envolvem as crianças no processo de tomada de decisões é fundamental utilizar a seguinte estrutura (*vide* figura 2), que ajuda os educadores/professores a organizar e orientarem o caminho a percorrer.



Adaptado de Lídia Grave-Resendes (1989)

**Figura 2.** *Planificação dos projetos*<sup>4</sup>

Neste enquadramento, a maior parte dos projetos costumam desencadear-se a partir das conversas de acolhimento, no período da manhã, onde muitas das notícias levadas pelas crianças se podem “transformar em projetos de estudo, de desenvolvimento e clarificação de problemas vividos (interrogações e perguntas) e até de formas de intervenção na vida da comunidade para transformação de situações que merecem mudança” (Niza, 2013, p.152). Neste sentido, é fundamental realizar um diagnóstico acerca do que as crianças sabem e o que pretendem saber acerca do tema. Pois, “o professor deve aproveitar tudo o que a criança sabe (experiências da vida real fora da escola) e usá-lo como ponto de partida para aumentar o seu conhecimento ou construir novos conhecimentos” (Niza, cit. por Folque, 2014, p.54). Por isso, é essencial dividir e distribuir o trabalho por todas as crianças, seguindo-se a sua realização, ou seja, o desenvolvimento do projeto, que engloba o desenvolvimento do estudo, pesquisa ou resolução de problemas, individualmente, em grupo ou em pares. E, por fim, a comunicação, sendo este o momento em que se partilha com toda a turma o trabalho

<sup>4</sup> (Niza, 2013, p.152).

realizado, se expõem as opiniões e se faz o lançamento de novas pistas de trabalho (Folque, 2014).

Neste modelo pedagógico, a rotina diária é composta por duas etapas distintas, sendo elas: a etapa da manhã e a etapa da tarde. A etapa da manhã centra-se essencialmente no trabalho ou nas atividades escolhidas pelas crianças e por elas “sustentada desconcentradamente pelas áreas de atividade, com o apoio discreto e itinerante do educador” (Niza, 2013, p.153). Enquanto, a etapa da tarde é constituída por “sessões plenárias de informação e de atividade cultural, dinamizadas por convidados, pelos alunos ou pelos educadores” (Niza, 2013, p.153). Portanto, a organização do dia a dia desenrola-se em nove momentos distintos:

1. Acolhimento.
2. Planificação em conselho.
3. Atividades e projectos.
4. Pausa.
5. Comunicações (de aprendizagens feitas).
6. Almoço.
7. Atividades de recreio (canções, jogos tradicionais e movimento orientado).
8. Atividade cultural coletiva.
9. Balanço em conselho (Niza, 2013, p.154).

O acolhimento destina-se a reunir todas as crianças, em torno de uma primeira conversa, na qual todos participam e o educador/professor anima, depois do registo das presenças. Após, a primeira conversa de acolhimento, parte-se para a planificação das atividades e dos projetos, a partir das sugestões levantadas no acolhimento ou no balanço do dia anterior. De seguida, as crianças individualmente ou em pequenos grupos escolhem e registam as atividades ou projetos de trabalho que pretendem realizar, avançam autonomamente ou com a colaboração dos colegas para a ação das mesmas. As crianças não devem permanecer mais do que uma hora, nas áreas de trabalho e de jogo. A pausa no período da manhã tem a durabilidade de cerca de meia hora e, normalmente envolve uma refeição de fruta e o recreio livre. Findada a pausa da manhã, as crianças reúnem-se para o momento de comunicação. Neste momento, as crianças partilham as “coisas descobertas e aprendidas durante as atividades da manhã. Este curto tempo antes do almoço é destinado para algumas crianças darem informações ou ensinarem coisas que aprenderam” (Niza, 2013, p.155). Sendo considerado um momento de alto significado social e formativo para as crianças, encerrando o ciclo de atividades e projetos. Seguidamente, as crianças preparam-se para o almoço (lavar as mãos e pôr a mesa), que é servido com a ajuda das crianças, constituindo-se como “um momento importante de autocontrolo e de formação social” (Niza, 2013, p. 56). Segue-se, então, o recreio orientado, de uma hora, integrando

canções e jogos tradicionais. Posteriormente reúnem-se, na área polivalente, para a atividade cultural coletiva, terminando o dia com um balanço da jornada educativa – ponto da situação. Por norma, a atividade cultural coletiva, segue o modelo comum dos educadores/professores do MEM. Assim:

- Às segundas-feiras é a hora do conto; o educador lê e as crianças dão opiniões, acrescentam coisas e contam contos seus por associação.
- Às terças-feiras, os pais vão à escola contar coisas das suas vidas, mas também podem convidar outras pessoas que saibam coisas interessantes relacionadas com os projetos que se desenrolam na escola.
- Às quartas-feiras faz-se o relato e o balanço da visita de estudo da manhã, constituindo-se como uma oportunidade para recolher informações e realizar inquéritos decorrentes de problemas ou temas tratados em projetos. “As saídas sistemáticas de estudo são a forma mais eficaz de estabelecer e garantir uma ligação constante com o meio envolvente da escola e de assegurar a colaboração da comunidade no alargamento dos conhecimentos das crianças” (Niza, 2013, p.157).
- Às quintas-feiras realiza-se a tarde da iniciativa da criança, na qual as crianças podem fazer ou terminar algo, da sua iniciativa; concluir um jornal; fazer uma conferência; representar uma história ou exprimir uma ideia.
- Às sextas-feiras reúnem-se em conselho para o educador com as crianças discutir os juízos negativos e os positivos. Neste conselho também se avaliam as responsabilidades assumidas semanalmente. Logo, “o conselho deve ser dinâmico e curto para sustentar o interesse do grupo tão jovem e diversificado” (Niza, 2013, p.156).

Conclui-se que a estabilização de “uma rotina educativa proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças” (Niza, 2013, p.157). Porém, há dias em que certas situações são “tão significativas para a vida do grupo que se impõe, de vez em quando, quebrar a agenda do trabalho para assegurar o valor formativo” dessas experiências, por exemplo: preparação de uma festa e organização de uma visita de estudo (Niza, 2013, p.157).

O espaço educativo é constituído por seis (6) áreas básicas de atividade, sendo elas: a biblioteca e o centro de documentação; a oficina de escrita e reprodução; um laboratório de ciências e experiências; uma carpintaria e construções; atividades plásticas e expressões artísticas e uma área de brinquedos, jogos e “faz de conta”. E, ainda uma área central polivalente destinada ao trabalho coletivo, e a área para cultura e educação alimentar. O ambiente da sala de atividades/sala de aula é agradável e bastante estimulante, “utilizando as paredes como expositores permanentes das produções das crianças onde rotativamente se revelem nas suas obras de desenho, pintura, tapeçaria ou texto” (Niza, 2013, p.151). Têm também ao seu dispor um conjunto de instrumentos de regulação e pilotagem das

aprendizagens<sup>5</sup> (mapa de presenças, mapa de atividades, inventários, diário do grupo, mapa das regras da vida e quadros de distribuição de tarefas), que ajudam o educador/professor a regular/orientar (planejar e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala de atividades/sala de aula, contando a história da vida quotidiana do grupo de crianças/turma. Ajudando também, na “planificação, gestão e avaliação” (Niza, 2013, p.151) das atividades educativas participadas pelas crianças, funcionando como memória da vida do grupo de crianças/turma.

O Movimento da Escola Moderna promove um sistema interativo de cooperação, em que, as crianças em colaboração com o educador/professor “reconstituem-se, através de projetos de trabalho, os instrumentos sociais de representação, de apropriação e descoberta que lhes proporcionam uma compreensão mais funda através de processos e dos circuitos vividos, da construção e da circulação dos saberes científicos e culturais” (Niza, 2013, p.145). Logo, pretende-se que o educador/professor veja a criança como um ser capaz e competente, assumindo-se como

impulsionador activo de circuitos de comunicação permitindo, deste modo, à criança construir conhecimento, edificar valores e acrescentar sentido aos percursos do aprender. O adulto é ainda um auditor activo e dinamizador da cooperação, sustentando-se na ideia de que o sucesso de um depende do sucesso dos outros (Novo, 2009, p.76).

Ou seja, o sucesso de uma criança contribui para o sucesso das restantes crianças do grupo/turma. É neste “sistema interativo de cooperação que o conhecimento se apropria e integra” (Niza, 2013, p.145), no qual “todos ensinam e todos aprendem” (Niza, cit. por Novo, 2009, p.76). Também, segundo Folque (2014), as interações entre criança-criança desempenham um papel importante nas suas aprendizagens, uma vez que “os colegas são parceiros que estão envolvidos na aprendizagem e em atividades conjuntas, que se imitam e ensinam uns aos outros e que, colaborativamente, se empenham em dar sentido ao mundo à sua volta” (pp.96-97). É notória também uma forte articulação com as famílias e a comunidade, dado que estes elementos se assumem “conscientemente como fonte de conhecimento e de formação” (Niza, 2013, p.159). Por conseguinte, a família e a comunidade devem participar ativamente em todas as atividades realizadas ao longo do ano. Isto, porque a criança quando se envolve, numa interação com uma criança mais experiente ou um educador/professor, ambos partilham aprendizagens e experiências. Siraj-Blatchford et al. caracterizam as

---

<sup>5</sup> Os instrumentos de regulação e pilotagem das aprendizagens são um conjunto de mapas de registo, através dos quais as crianças podem planificar, gerenciar, refletir e avaliar as suas atividades durante o dia, sendo fundamentais para a organização do seu trabalho pedagógico.

interações de qualidade como ‘partilha sustentada de pensamento (...) em que tanto o adulto como a criança, estão profundamente *envolvidos*, num processo de construção (...). As interacções de partilha sustentada de pensamento não exigem situações planeadas, podem acontecer sempre que o educador e as crianças se envolvam conjuntamente em atividades significativas (cits. por Folque, 2014, p.90).

No entanto, é fundamental o papel do educador/professor, para que os projetos atinjam bons resultados. Salienta-se que o MEM recorre a processos de cooperação, de forma a garantir o exercício direto e continuado dos valores primordiais que sustentam este modelo. Neste sentido, os educadores/professores assumem-se como

*promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos (ipsis verbis) e morais de treino democrático; auditores ativos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica. Mantêm e estimulam a autonomização e responsabilização de cada educando no grupo de educação cooperada (Niza, 2013, p.158).*

O educador/professor ao expor esta atitude ajuda a criança a compreender que todos temos pontos de vista diferentes, que devemos aceitar e respeitar, pois “um *ethos* de apoio e inclusão, promovido pelo educador, ajuda as crianças a colaborarem e a ajudarem-se mutuamente, em vez de adoptarem atitudes e comportamentos competitivos” (Folque, 2014, p. 62). Logo, este modelo pedagógico considera o sistema de avaliação “integrado no próprio processo de desenvolvimento da educação” (Niza, 2013, p. 158). Ou seja, como parte da intervenção educativa e da aprendizagem, através de registos de observação que são sistematizados em instrumentos de pilotagem (diários, semanais, periódicos) contemplando a participação das crianças, dos educadores e de outros atores educativos.

Em suma, o Movimento da Escola Moderna visa construir uma sociedade democrática, baseada na solidariedade mútua entre os indivíduos, na qual é essencial proporcionar às crianças “instrumentos para que cidadãos autónomos e responsáveis se possam envolver activamente e agir solidariamente no mundo, bem como realizar-se pessoal e socialmente” (Folque, 2014, p.52).

### **2.3. Movimento Curricular Reggio Emilia**

Em 1945, após a segunda Guerra Mundial, a população de Villa Cella, localidade próxima da cidade de Reggio Emilia, situada no norte de Itália, uniu-se para construir uma escola para as crianças pequenas. Este movimento pedagógico fascinou completamente Loris Malaguzzi que, após observar e contactar de perto com esta realidade, acabou por se “envolver no movimento de cooperação e colaboração que une as pessoas desta comunidade, as quais procuram uma nova educação promotora de uma igualdade de oportunidades para os seus filhos” (Lino, 2013, p.110). Assim, emergiu o modelo curricular *Reggio Emilia*, um dos

modelos pedagógicos de educação de infância de maior qualidade em todo o mundo, tornando-se Loris Malaguzzi, o seu líder pedagógico.

Este movimento pedagógico foi influenciado por vários teóricos, assumindo o seu fundador, Loris Malaguzzi que “é guiado pela necessidade de diferentes teóricos que orientam a caracterização da imagem da criança, que é conceptualizada como ativa, competente e, como tal, protagonista da sua própria aprendizagem e desenvolvimento (Lino, 2013, p.110). Deste modo, um dos seus pilares “é o sentimento e a vivência de comunidade educativa, onde os professores e as famílias constituem uma equipa de trabalho, cooperando e colaborando para conseguir um atendimento de melhor qualidade para as crianças” (Lino, 2013, p.111). Logo, “as crianças são incentivadas a explorar a compreensão das suas experiências através de diferentes formas de expressão” (Lino, 2013, p.125), definidas por Loris Malaguzzi como “as cem linguagens” da criança. Portanto, “as crianças são encorajadas a explorar o ambiente e a expressarem-se usando múltiplas formas de linguagem que incluem: palavras, gestos, debates, mímica, movimento, desenhos, pinturas, construções, esculturas, jogos de sombra, jogos de espelhos, jogo dramático e música” (Lino, 2013, p.125). Segundo Forman “utilizar diferentes formas de linguagem quer seja verbal, gestual, ou gráfica, para representar o mesmo tema ou conceito permite à criança desenvolver e aprofundar os seus conhecimentos acerca do mesmo” (cit. por Lino, 2013, p.125). Logo, “estas múltiplas formas de expressão permitem às crianças representar as observações, as ideias, as memórias, os sentimentos e os conhecimentos que vão construindo sobre a realidade que as rodeia e, desta forma, construir e produzir cultura” (Lino, 2013, p.125). Assim, é essencial que o educador/professor incentive a criança “através de uma organização de trabalho que assenta fortemente em situações de pequenos grupos, sobretudo na realização de projectos” (Novo, 2009, p.79). Portanto, “a aprendizagem processa-se de forma bilateral e recíproca entre as crianças, professores e famílias, em que todos aprendem com todos” (Lino, 2013, p.111).

Neste modelo pedagógico o trabalho em equipa é fundamental, porque “as interações e as relações entre todos os intervenientes no processo educativo constituem o núcleo central da educação no modelo pedagógico de Reggio Emília” (Lino, 2013, p.134). Deste modo, no modelo Reggio Emilia admite-se que “a competência da criança e na competência do professor, e o papel da escola e da educação é criar as condições para que estes protagonistas do processo educativo tenham oportunidades para desenvolver as suas competências e capacidades em plenitude” (Lino, 2013, p.138).

## 2.4. A Pedagogia-em-Participação

A *Pedagogia-em-Participação* é uma perspectiva pedagógica da Associação Criança<sup>6</sup> e “é uma pedagogia socioconstrutivista participativa para a educação de infância em desenvolvimento desde o início da década de 1990” (Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2013, p.26). Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) esta pedagogia tem como princípio central a democracia visto ter a missão de promover a igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades. Mencionam ainda, que os objetivos da *Pedagogia-em-Participação* são os de

apoiar o envolvimento da criança no *continuum experiencial* e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua, reconhecendo-se à criança tanto o direito à participação como o direito ao apoio sensível, autonomizante e estimulante por parte da educadora (pp.31-32).

Portanto, “o papel do(a) educador(a) é o de organizar o ambiente e o de escutar, observar e documentar a criança para compreender e responder, estendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direcção à cultura” (Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2013, p. 32). Uma vez que, a identificação antecipada dos interesses da criança é essencial para o(a) educador(a) planear as atividades, sendo executadas em cooperação com todas as dimensões pedagógicas (planificação, execução e reflexão), bem como com os seus pares e educador(a). Assim, a *Pedagogia-em-Participação* é fundamentalmente a

*criação de ambientes educacionais em que a ética das relações e interacções permite o desenvolvimento de atividades projetos (ipsis verbis)* que, por sua vez, possibilitam às crianças viver, aprender, significar e criar, porque valorizam a experiência, o conhecimento e a cultura das crianças e das famílias, em diálogo com o conhecimento e a cultura das profissionais. A Pedagogia é vista como um encontro de culturas (Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2013, p.32).

Nesta perspectiva pedagógica, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) asseguram-nos que a criação de ambientes educativos é “uma constante experiência em democracia, porque o seu objectivo principal é a inclusão de todas as vozes e a resposta a todas e a cada uma delas” (p.43). Logo, transmite mensagens às crianças, que lhes permite construir conhecimentos. Desta forma, para se desenvolver a *Pedagogia-em-Participação*

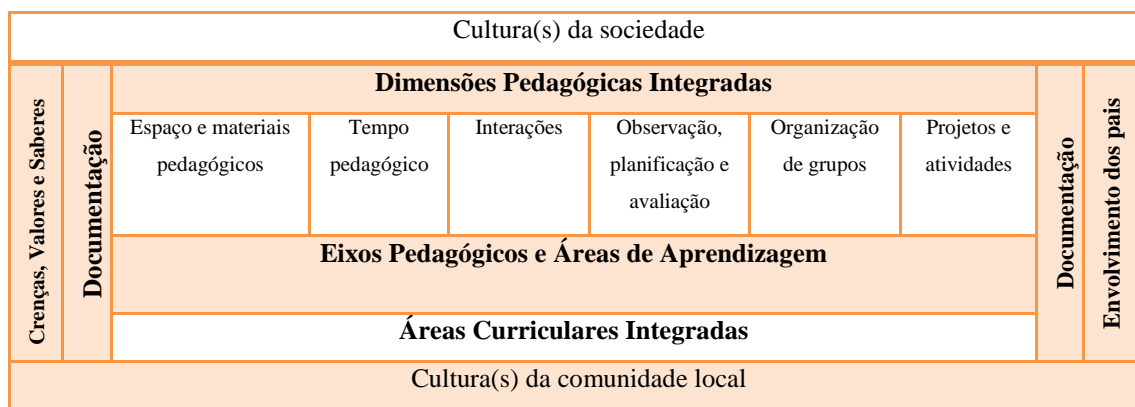
como um processo de escuta sensível, torna-se necessário pensar as diversas dimensões da pedagogia – os espaços, materiais e tempos pedagógicos, a organização dos grupos; a qualidade das relações e interacções, a observação,

---

<sup>6</sup> A Associação Criança (sigla de Criando Infância Autónoma Numa Comunidade Aberta) “é uma associação de profissionais de desenvolvimento humano (...) que tem como missão promover programas de intervenção para a melhoria da educação das crianças pequenas os seus contextos organizacionais e comunitários” (Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2001, p. 28).

planificação e avaliação da aprendizagem; as atividades e os projetos que trazem vida e experiência à coconstrução da aprendizagem; a documentação pedagógica que cria memória, aprendizagem e meta-aprendizagem, o envolvimento dos pais, famílias e comunidades (Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2013, p. 43).

De modo a demonstrar como as diferentes dimensões pedagógicas se integram, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) criaram um diagrama que apresentamos na figura seguinte.



**Figura 3.** *Dimensões da Pedagogia Integradas*<sup>7</sup>

A *Pedagogia-em-Participação* tem como objetivo primordial a criação de aprendizagens experienciais nos contextos educativos que promovem a participação das crianças “em atividades e projetos que lhes permitem desenvolver a atenção ao mundo, a memória das experiências, a imaginação de possibilidades, a compreensão reflexiva, a narração significativa” (Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2013, p. 44). Os mesmos autores definem o espaço pedagógico como um espaço “aberto à natureza que se caracteriza pelo poder comunicativo da estética, o poder ético de respeito por cada identidade pessoal e social, refúgio seguro e amigável, aberto ao brincar e aprender, garante da aprendizagem cultural” (p.44). Logo, “deve ser pensado de forma a proporcionar às crianças a coconstrução das suas aprendizagens” (Mesquita-Pires, 2013, p. 115), sendo um local onde é possível realizar diversas experiências de aprendizagem, atendendo aos interesses de cada criança. Neste sentido, os materiais pedagógicos assumem um papel fundamental, sendo considerados como “um segundo educador porque medeiam a mediação da profissional, fazem parte integrante do método. Estão carregados de ideologia: servem ou não as cem linguagens, as inteligências múltiplas, os sentidos plurais e inteligentes, todas as diversidades: pessoal, social e cultural” (Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2013, p.45).

O tempo pedagógico inclui o bem-estar e as aprendizagens da criança, logo, a rotina diária deve ser organizada considerando o ritmo de cada criança e do grupo de

<sup>7</sup> Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p. 44).

crianças. Neste enquadramento, “a rotina diária deve ser pensada de forma a incorporar e a favorecer o momento da criança, do pequeno grupo e do grande grupo” (Sousa, 2015, p. 25), admitindo-se que “o espaço e o tempo vivido são relacionais, isto é, a organização, a diversidade, a beleza e riqueza do espaço, dos materiais e do tempo ganham significado através das relações e interações que humanizam o espaço de vida e aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2013, p.46).

Neste modelo curricular as relações e as interações entre o adulto-criança são fundamentais, pois são uma dimensão da pedagogia que deve ser pensada diariamente, de modo a apoiar e a criar laços afetivos com as crianças. Logo, o adulto deve agir “como um elemento do grupo (...) que está atento aos interesses da criança e do grupo. Escuta, observa, formula questões, planifica e avalia, promovendo um ambiente rico em comunicação, apoio, interajuda e cooperação” (Novo, 2009, p.87). Portanto, a interação entre o adulto-criança é deveras essencial visto que ambos são construtores de conhecimento. Aqui, a criança desempenha um papel ativo, tem oportunidade de participar a planificação da ação educativa, permitindo-lhes expor as suas intenções e escutar as das outras crianças. Assim, “o papel do adulto é criar espaço para que a criança se escute a si própria e comunique a escuta de si” (Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2013, p. 48). Por isso, é essencial que o adulto observe e escute cada criança com o objetivo de compreender as suas motivações e interesses, envolvendo-as em diálogos, de modo a tomarem decisões democráticas, promovendo a aprendizagem cooperativa através da negociação das atividades e projetos.

As atividades e os projetos são atos intencionais, que permitem às crianças escutarem-se a si próprias, “descobrimo os seus interesses e motivações. As crianças descobrem-se a si mesmas enquanto pessoas com dinâmica motivacional e com capacidade de agir intencional e racionalmente no âmbito dessa dinâmica viva que são os seus interesses” (Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2011, p.34). Porém, as diversificadas experiências de ensino-aprendizagem incluem um envolvimento entre o adulto e a criança, que ao percorrerem diversificados caminhos, trocam saberes, conduzindo as crianças à reconstrução de significados e ao alargamento do seu saber enciclopédico. Assim, é essencial que no contexto educativo se promova “a participação das crianças e a problematização das questões, atividades e projetos da mesma dinâmica motivacional e ganhem uma intencionalidade para e na ação” (Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2013, p.51).

Durante o processo de ensino-aprendizagem, a documentação “permite descrever, interpretar, narrar a experiência, significá-la e (re)significá-la” (Azevedo, 1990 cit. por Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2013, p.51). É da competência dos profissionais incluírem nas suas práticas pedagógicas a documentação, garantido à criança o direito de participação na sua educação, uma vez que as crianças podem “exercer sobre a documentação os seus poderes descritivos, analíticos, interpretativos, compreensivos” (Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2013, p.51). Esta permite ao adulto conhecer a criança como um ser ativo e autónomo na sociedade, o qual deve planificar atendendo aos seus interesses. O uso da documentação é

uma estratégia para criar descrições, análises, interpretações e compreensão que permitem conhecer a criança competente e participativa, planificar com ela (e não para ela) a aprendizagem; avaliar com ela (e não por ela ou para ela) a aprendizagem. É uma estratégia pedagógica para escutar as crianças e para responder educacionalmente a essa escuta. É um espaço para a criação da memória de aprendizagem em ação, tal como constitui uma base para o desenvolvimento de identidades aprendentes (Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2013, p.53).

Neste modelo curricular proporciona-se um ambiente educativo, através do qual as crianças e os adultos se envolvem uns com os outros e com o meio que os rodeia, por meio da interação. Neste sentido, a *Pedagogia-em-Participação* define quatro (4) eixos pedagógicos de intencionalidade educativa, nomeadamente: 1) *do ser e do estar*; 2) *do pertencimento e da participação*; 3) *da exploração e da comunicação com as cem linguagens*, e 4) *narrativa das jornadas de aprendizagem* (Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2013, pp. 34-36). O primeiro eixo pedagógico convoca a *pedagogia do ser/estar*, na qual o adulto interage com a criança. O segundo eixo pedagógico “intencionaliza para uma *pedagogia dos laços* onde o reconhecimento da pertença à família é alargado progressivamente à comunidade local e à cultura, ao centro de educação de infância, à natureza” (Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2013, p. 34). Logo, *ser e pertencer* são

profundamente interdependentes uma vez que a personalidade se constrói na mutualidade, nas suas raízes histórico-culturais. Não se trata apenas de desenvolver o potencial da criança mas também desenvolvê-la como membro de uma comunidade e cultura, de cujos valores, processos e conhecimentos precisa de se apropriar (Novo, 2009, p. 85).

O terceiro eixo pedagógico

define uma *pedagogia de aprendizagem experiencial* onde a intencionalidade é a do fazer – experimentar em continuidade e interação, em reflexão e em comunicação. Explorar, experienciar, refletir, analisar e comunicar é um processo que permite aprender a conhecer e aprender a pensar (...) permite a aprendizagem, em espiral, das semelhanças e diferenças (Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2013, p. 35).

Por fim, o quarto eixo pedagógico envolve a ideia implícita de que “*compreender é inventar*”, ou seja “compreende-se melhor quando se vivencia e se narra” (Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2013, p. 36).

### **3. Documentos oficiais orientadores/sustentadores da planificação**

Para planificarmos as nossas intervenções, no decorrer do estágio, inserido na unidade curricular, de Prática de Ensino Supervisionada (PES), apoiamo-nos nos documentos mediadores da planificação. Ou seja, nos documentos oficiais orientadores, emanados pelo Ministério da Educação (ME), que nos auxiliaram, sustentaram e facilitaram o processo de ensino-aprendizagem. Referimo-nos às *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* [OCEPE] (Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica [ME/DEB], 1997), às *Metas de Aprendizagem* (Ministério da Educação [ME], 2010), às *Brochuras de Operacionalização das OCEPE* (Mata, 2008; Godinho, & Brito, 2010; Martins, et al., 2007; Castro, & Rodrigues, 2008; Mendes, & Delgado, 2008; Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008), no caso da Educação Pré-Escolar. No caso, do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) referimo-nos ao *Programa Nacional do Ensino Básico* (ME, 2006), às *Metas Curriculares de Português* (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015) e às *Metas Curriculares de Matemática – Ensino Básico* (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013).

#### **3.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)**

Considerando-se a Educação Pré-Escolar (EPE) como sendo “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica [ME/DEB], 1997, p. 17) surge a necessidade de se criarem “as condições necessárias para as crianças continuarem a aprender, ou seja, importa que (...) as crianças aprendam a aprender” (ME/DEB, 1997, p. 17). Deste modo, emanadas pelo Ministério da Educação (ME), emergiram as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), tendo surgido do culminar de um processo que envolveu muitos profissionais da educação de infância na sua construção<sup>8</sup>. Estas orientações foram aprovadas em Portugal, pelo Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto e publicadas em setembro, de 1997, pelo Departamento de Educação Básica (DEB), tendo por finalidade apoiar e orientar os educadores de infância nas suas práticas pedagógicas. Mas, também para colmatar a

---

<sup>8</sup> Salientamos que aquando da realização da Prática de Ensino Supervisionada ainda se encontravam em vigor as OCEPE homologadas em 1997. No decorrer do nosso texto faremos ainda uma referência ao documento entretanto aprovado em 2016.

inexistência “de um documento que fosse espelho daquilo que hoje sabemos que a educação pré-escolar deve proporcionar às crianças, isto é, reflexo daquilo que a sociedade, no seu todo, pede à educação pré-escolar” (ME/DEB, 1997, p.7). As OCEPE “constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (ME/DEB, 1997, p.13), contribuindo para a promoção da qualidade da EPE. Neste sentido, as OCEPE “serão ‘pontos de apoio’ para a prática pedagógica dos educadores, são espelho da sua ‘coerência profissional’, permitindo uma maior afirmação social da educação pré-escolar” (ME/DEB, 1997, p. 7). Assim, apoiamos em Dionísio e Pereira (2006) ao mencionarem que as OCEPE são declarações de intenção, uma vez que não explicam entendimentos teóricos, nem estruturam a ação dos educadores. No entanto, “pretende-se que estas Orientações sejam ‘um ponto de apoio’ para uma educação pré-escolar enquanto primeira etapa da educação básica, estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida” (ME/DEB, 1997, p.7). Deste modo, as orientações curriculares “constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática”, ajudando-o a desenvolver da melhor forma possível o seu processo educativo com a criança.

Ressalvamos ainda que as OCEPE não podem ser consideradas um programa, tal como no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), nem nenhum documento com conteúdos pré-estabelecidos, mas sim um documento orientador da ação do educador de infância. De acordo com Dionísio e Pereira (2006) estas orientações tornaram-se “num documento-chave para a educação pré-escolar” (p.2), através do qual os educadores de infância encontraram “um caminho mais estruturado para a organização das suas actividades educativas” (Dionísio, & Pereira, 2006, pp.2-3). Isto pelo facto do documento em causa adoptar “uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador, do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças” (Dionísio, & Pereira, 2006, p.3). Por isso, “não se estabelecem conteúdos nem objectivos específicos” (Dionísio, & Pereira, 2006, p.3).

O documento em análise encontra-se muito bem organizado, pautando-se por ser claro e explícito nas mensagens que pretende transmitir, bem como “flexível e abrangente, uma vez que cria a possibilidade de ser o educador a decidir sobre as opções metodológicas da sua prática, a forma de construir as diferentes dimensões do currículo, dando corpo ao planeamento e intervenção” (Bento, & Mendonça, 2010, p.81). No que respeita à sua estrutura organizativa, encontra-se dividido em duas partes. Da parte I intitulada “Princípios Gerais” constam o princípio geral e os objetivos pedagógicos

enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar<sup>9</sup>; os fundamentos e organização das Orientações Curriculares e as orientações globais para o educador (ME/DEB, 1997, pp.13-14). Enquanto a parte II, intitulada “Intervenção Educativa”, integra a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo, a continuidade educativa e a intencionalidade educativa. O princípio geral, que consta neste documento, refere-nos que

a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (ME/DEB, 1997, p.15).

Portanto, todas as atividades desenvolvidas neste contexto devem ter sempre em consideração os interesses e as vivências das crianças, facilitando assim uma maior articulação e flexibilidade no processo educativo que é desenvolvido na EPE. Desta forma, concordamos com as OCEPE, quando referem que “não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida” (ME/DEB, 1997, p.17). Ou seja, todo o trabalho realizado na EPE tem impacto no desenvolvimento integral da criança ao longo da vida e não pode ser entendido como sendo apenas uma preparação para a fase que se sucede, o 1.º CEB.

As OCEPE, enquanto documento orientador das práticas, assentam em quatro fundamentos articulados, nomeadamente: o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis; o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo, a construção articulada do saber e a exigência de resposta a todas as crianças (ME/DEB, 1997). Baseando-se nestes fundamentos, os educadores deverão ter especial atenção aos objetivos gerais, à organização do ambiente educativo e às áreas de conteúdo. As áreas de conteúdo estão organizadas em três grandes blocos, nomeadamente: a *Área de Formação Pessoal e Social*; a *Área de Expressão/Comunicação*, que engloba três domínios, sendo eles: o domínio das expressões (Motora; Dramática; Plástica e Musical), o domínio da linguagem e abordagem à escrita e o domínio da matemática. Por fim, a *Área de Conhecimento do Mundo*, que engloba a área de Tecnologia de Informação e Comunicação. Estas “constituem as referências gerais a considerar no planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem” (ME/DEB, 1997, p.14). Ou seja, contemplam conteúdos fulcrais para o desenvolvimento da criança como sujeito ativo da sociedade. Percebemos, também, nesta análise ao documento que “as diferentes áreas de conteúdo partem do nível de desenvolvimento da criança, da sua actividade espontânea e lúdica, estimulando o seu desejo

---

<sup>9</sup> Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro.

de criar, explorar e transformar” (ME/DEB, 1997, p. 48). Assim, a criança é vista como sujeito da sua própria aprendizagem, pois aprende a partir da ação, da descoberta de si mesma e do mundo que a rodeia. A *Área de Formação Pessoal e Social* “é considerada uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida” (ME/DEB, 1997, p.51). Ou seja, trata-se de uma área integradora, partindo da ideia de “que o ser humano se constrói em interação social” (ME/DEB, 1997, p. 51), dado que é nas relações e interações com os outros, que o ser humano se influencia e é influenciado pelo meio que o rodeia. Enquanto, a *área de expressão e comunicação* “engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem” (ME/DEB, 1997, p.56). Esta é uma área única que contempla vários domínios, considerando-se estarem estes

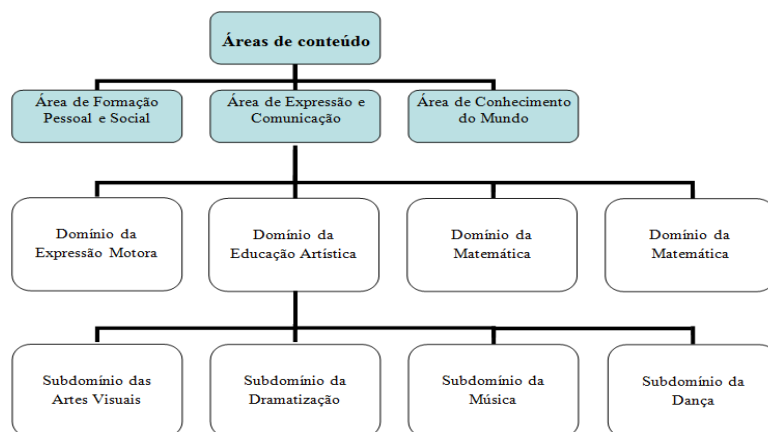
intimamente relacionados, porque todos eles se referem à aquisição e à aprendizagem de códigos que são meios de relação com os outros, de recolha de informação e de sensibilização estética, indispensáveis para a criança representar o seu mundo interior e o mundo que a rodeia (ME/DEB, 1997, p.56).

Os domínios das expressões contidos na *área de expressão e comunicação* são os seguintes:

(i) *motora* – para que a criança conheça o uso do seu corpo em diversas situações; (ii) *dramática* – promove o jogo simbólico ou jogo do faz de conta, através de uma panóplia de atividades; (iii) *plástica* – privilegia o desenvolvimento do sentido estético; (iv) *musical* – permite à criança conhecer e explorar sons e ritmos produzidos ou explorados pela mesma; (v) *linguagem oral e abordagem à escrita* – favorece o desenvolvimento da linguagem e o reconhecimento e escrita de palavras, ou seja, facilitam a emergência da linguagem escrita; e, por último, o da (vi) *matemática* – que assenta na aquisição de noções de matemáticas a partir do seu quotidiano (Correia, 2015, pp.23-24).

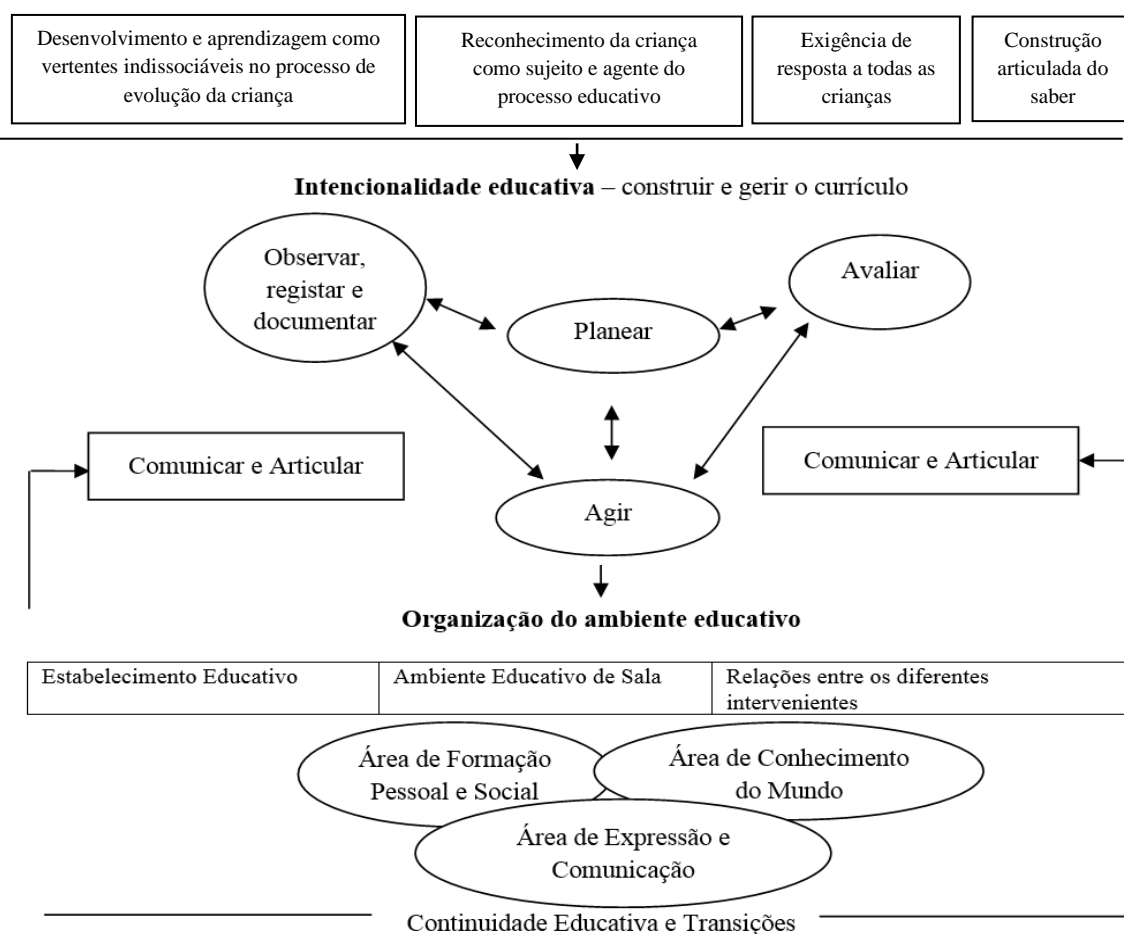
Estes domínios têm como função promover a articulação entre a EPE e o 1.º CEB, trabalhando numa perspetiva globalizante. E, por último, a *área de conhecimento do mundo* que se enraíza “na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê” (ME/DEB, 1997, p.79).

Decorridos dezoito (18) anos, após terem sido publicadas, as OCEPE foram de novo homologadas pelo Despacho n.º 9181/2016, de 19 de julho de 2016, tendo como finalidade rever e actualizar as OCEPE, publicadas em 1997. O novo documento manteve os princípios e os fundamentos do documento anterior, apenas foi reformulada a estrutura global, essencialmente no que diz respeito às áreas de conteúdo, tal como se pode constatar na figura seguinte.



**Figura 4.** *Áreas de conteúdo das OCEPE, publicadas em 2016*

Foram, ainda introduzidas novas aprendizagens a promover com exemplos práticos e sugestões de reflexão, de forma a tornar o novo documento mais operacional, facilitando a sua utilização por parte dos educadores de infância. Este documento entrou em vigor no ano letivo 2016/2017, portanto após dois anos do término do nosso estágio em Educação Pré-escolar. Na figura seguinte apresentamos os fundamentos e princípios educativos propostos no referido documento.



**Figura 5.** *Organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Adaptado de Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 8).

### 3.2. Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar

As *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar* foram emanadas pelo Ministério da Educação (ME), em 2010. Foram publicadas com a finalidade de contribuir “para esclarecer e explicitar as ‘condições favoráveis para o sucesso escolar’ indicadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (Ministério da Educação [ME], 2010, p. 1). Este documento é útil para ajudar os educadores de infância, a “planearem processos, estratégias e modos de progressão para que, ao entrarem para o 1.º ciclo, todas as crianças possam ter realizado as aprendizagens, que são fundamentais para a continuidade do seu percurso educativo (ME, 2010, p. 1). No entanto, “não se pretende, porém, que esgotem ou limitem as oportunidades e experiências de aprendizagem, que podem e devem ser proporcionadas no jardim de infância e que exigem uma intervenção intencional do educador” (Portugal, cit. por Pereira, 2012, p.220). Contudo, “assumem-se como uma tentativa de clarificação do tipo de aprendizagens que se considera que facilitam a iniciação das crianças nas aprendizagens escolares futuras” (Pereira, 2010, p. 57).

Relativamente à estrutura organizativa, as *Metas de Aprendizagem* encontram-se divididas por áreas de conteúdo, tal como as OCEPE, com a finalidade de “privilegiar o desenvolvimento da criança e a construção articulada do saber, numa abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas” (ME, 2010, p.5). As áreas de conteúdo presentes neste documento são as seguintes: *Formação Pessoal e Social; Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Matemática; Conhecimento do Mundo; Expressões (Motora, Plástica, Musical e Dramática)* e ainda, as *Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)*.

### 3.3. Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) é a etapa que se sucede à Educação Pré-Escolar (EPE), na qual surgiram algumas modificações ao nível do sistema educativo, ao longo dos últimos anos. Em 1986, tendo como génese a Lei n.º 5/73, de 25 de julho, foi elaborada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE - sendo a lei que estabelece o quadro geral do sistema educativo nacional)<sup>11</sup>, mantendo-se atualmente em vigor, mas com algumas alterações. Neste seguimento foram elaborados novos programas para as diferentes áreas disciplinares. Assim, foi criado o manual intitulado *Organização Curricular e Programas*, datando a sua última edição de 2004, considerando-se fundamental para a gestão do currículo. Neste documento consta-que o ensino básico visa “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses” e “consubstancia-se, de

---

<sup>11</sup> Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro.

facto, no quadro de uma formação universal” (Ministério da Educação [ME], 2004, p.11) porque abrange todos os indivíduos, logo prevendo uma educação alargada, por que se estende a nove anos de escolaridade e é homogénea, “na medida em que não estabelece vias diferenciadas nem opções prematuras, susceptíveis de criar discriminações” (ME, 2004, p.11). Ou seja, pretende-se que o ensino básico proporcione a todos os alunos a aquisição de conhecimentos básicos, que permitam o prosseguimento dos seus estudos. Menciona, ainda, o Ministério da Educação (2004), neste documento que

o ensino básico constitui-se como a etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade (p.11).

O presente documento surgiu para orientar os professores, a cumprirem homogeneamente os objetivos de cada etapa de ensino, devendo estes ser entendidos como “objectivos de desenvolvimento, isto é, como metas a prosseguir gradualmente ao longo de toda a escolaridade básica” (ME, 2004, p.16). No entanto, começa por estabelecer os objetivos gerais, decompondo-os em objetivos específicos, que abrangem três dimensões, sendo elas: a *dimensão pessoal da formação*; a *dimensão das aquisições básicas e intelectuais fundamentais* e a *dimensão para a cidadania*.

Porém, é fundamental que haja continuidade entre o trabalho realizado na EPE e o desenvolvido, posteriormente, no 1.º CEB, criando-se uma ponte de articulação e continuidade entre os conhecimentos, de modo a proporcionar à criança “experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (ME, 2004, p.23), tal como é preconizado nos princípios orientadores da ação pedagógica do 1.º CEB, aos quais a organização e gestão do currículo obedecem.

De seguida, clarificamos cada uma destas experiências de aprendizagem. Com as *aprendizagens ativas*, o Ministério da Educação (2004) pressupõe “que os alunos tenham a oportunidade de viver situações estimulantes de trabalho escolar que vão da actividade física e da manipulação dos objectivos e meios didácticos, à descoberta permanente de novos percursos e de outros saberes” (p.23). Ou seja, pretende-se que as crianças tenham oportunidade de participar ativamente nas atividades propostas pelo professor, que não sejam meramente “recetoras” de informação, mas sim que se envolvam ativamente, na aquisição de conhecimentos. Logo, espera-se que os professores “ensinem” e que as

crianças “aprendam” em ação. As *aprendizagens significativas* “relacionam-se com as vivências efectivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se ligam” (ME, 2004, p.23). No entanto, “são igualmente significativos os saberes que correspondem a interesses e necessidades reais de cada criança” (ME, 2004, p.23). Porém, a cultura de origem de cada criança é determinante para que os conteúdos programáticos possam gerar novas aprendizagens, uma vez que, estas aprendizagens retratam situações reais e naturais para a criança. Relativamente às *aprendizagens diversificadas*, o professor deve utilizar “recursos variados que permitam uma pluralidade de enfoques dos conteúdos abordados”, dado que, “variar os materiais, as técnicas e os processos de desenvolvimento de um conteúdo, são condições que se associam a igual necessidade de diversificar as modalidades do trabalho escolar e as formas de comunicação e de troca de conhecimentos adquiridos” (ME, 2004, p.24). As *aprendizagens integradas*

decorrem das realidades vivenciadas ou imaginadas que possam ter sentido para a cultura de cada aluno. As experiências e os saberes anteriormente adquiridos recriam e integram, no conhecimento, as novas descobertas. E os progressos conseguidos, na convergência de diferentes áreas do saber, vão assim concorrendo para uma visão cada vez mais flexível e unificadora do pensamento a partir da diversidade de culturas e de pontos de vista (ME, 2004, p.24).

O mesmo documento menciona que as *aprendizagens socializadoras*,

garantem a formação moral e crítica na apropriação dos saberes e no desenvolvimento das concepções científicas. As formas de organização do trabalho escolar contribuem para o exercício das trocas culturais, da circulação partilhada da informação e da criação de hábitos de interajuda em todas as actividades educativas. Os métodos e as técnicas a utilizar no processo de aprendizagem hão-de, por conseguinte, reproduzir as formas de autonomia e de solidariedade que a educação democrática exige (ME, 2004, p.24).

Alguns anos antes tinha sido assumido o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (CNEB), a partir do ano letivo 2001/2002 como um documento oficial e de referência nacional, tendo por finalidade “contribuir para a construção de uma concepção de currículo mais aberta e abrangente, associada à valorização de práticas de gestão curricular mais flexíveis e adequadas a cada contexto” (Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [ME/DGIDC], 2007, p.5). Este documento passou a existir em simultâneo com os programas das áreas disciplinares, adotando uma estrutura diferente dos programas. Logo, organizava-se conforme as competências essenciais a desenvolver nas crianças, assumindo um carácter geral e específico. Assim, o CNEB veio introduzir modificações curriculares importantes relativamente aos programas, permanecendo algumas em vigor, tal como foram elaboradas. Porém, o documento “continha uma série de

insuficiências que na altura foram debatidas, mas não ultrapassadas, e que, ao longo dos anos, se vieram a revelar questionáveis ou mesmo prejudiciais na orientação do ensino” (Despacho n.º 17169/2011, p. 50080). Neste sentido, e na consequência da permanente mudança social e cultural, a DGIDC decidiu rever e, posteriormente, reformular os Programas de Português (2009) e Matemática (2007), tendo em conta os anteriores, ambos sofreram modificações significativas.

De acordo, com o Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho, no 1.º CEB são contempladas as áreas curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras. Relativamente à área disciplinar de Português, sabe-se que “o ensino e a aprendizagem do Português determinam irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros” (Reis, Dias, Cabral, Silva, Viegas, Bastos, Mota, Segura, & Pinto, 2009, p. 6), sendo uma das áreas do saber cruciais para a formação das crianças. Assim, o *Programa de Português do Ensino Básico*, homologado em 2009, contemplava os três níveis do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º Ciclos). Deste modo, “reconhece-se que os três ciclos traduzem uma progressão constante, obrigando a ponderados cuidados de gestão curricular nos momentos de passagem entre eles” (Reis, et al., 2009, p. 8), favorecendo a formação e o sucesso das crianças. Assim, o *Programa de Português* encontra-se organizado em três partes. A primeira parte intitula-se “questões gerais”, na qual são apresentados e explicados os fundamentos, conceitos-chave e opções programáticas. Enquanto, a segunda parte inclui as “orientações programáticas” relativas aos três ciclos do ensino básico. E, por último nos anexos consta a indicação de autores, bem como alguns textos e materiais de apoio. Os programas referentes aos três ciclos contêm um conjunto de conceitos e de termos específicos, nomeadamente: competências; competências gerais (competência de realização, existencial, aprendizagem e conhecimento declarativo); competências linguístico-comunicativas; competências específicas (compreensão oral, expressão oral, leitura, escrita e o conhecimento explícito da língua); os conteúdos e o desempenho, que inclui o descritor de desempenho e o indicador de desempenho. De realçar, que os termos e conceitos, anteriormente enunciados são

instrumentos de trabalho para o professor (...), eles não são transferíveis de forma linear para a sala de aula, espaço em que o professor de Português deve ser antes de mais um educador atento às realidades etárias, linguísticas e culturais dos seus alunos (Reis, et al., 2009, p.15).

Ou seja, os instrumentos de trabalho promovem o trabalho do professor, na medida em que o auxiliam e o orientam nas suas práticas pedagógicas. Salientamos, que o

*Programa de Português* se assume como um documento essencial, dado que “a aprendizagem da língua desempenha um papel crucial na aquisição e no desenvolvimento de saberes que acompanharão o aluno ao longo do percurso escolar e ao longo da vida” (Reis, et al., 2009, p.21). Este documento, para além de uma caracterização do nível de ensino, apresenta também os resultados esperados relativos às cinco competências específicas já mencionadas anteriormente, aplicando-se nos diferentes anos de escolaridade, verificando-se que são apenas coincidentes para o 1.º e 2.º anos e para o 3.º e 4.º anos (Reis, et al., 2009, pp.24-27). Seguidamente, apresenta-nos alguns quadros de progressão programática, de acordo com duas componentes curriculares, nomeadamente os descritores de desempenho e os conteúdos. Os quadros encontram-se organizados, conforme as competências específicas anteriormente destacadas. Assim, no 1.º CEB são iniciadas as “aprendizagens que garantam a adequação de comportamentos verbais e não verbais em situação de comunicação” (Reis, et al., 2009, p.23). Neste ciclo de ensino são quatro os domínios a abordar, sendo eles: *a oralidade; a leitura e a escrita; educação literária*<sup>12</sup> e *a gramática*.

Na área disciplinar de Português surgiram outros documentos, para além do Programa de Português, com o intuito de auxiliarem e orientarem o professor a desenvolver melhor as suas práticas pedagógicas. Referimo-nos aos *guiões de implementação do programa de português do ensino básico*, nomeadamente: conhecimento explícito da língua (gramática); leitura; escrita e oralidade. Cada um destes guiões tem por objetivo, explicitar o papel e a natureza de cada competência no programa, o que significa ensinar cada competência em articulação com as outras. Além disso, apresenta-nos as implicações metodológicas desta conceção no ensino de cada competência para o trabalho da didática da língua. Cada guião encontra-se estruturado em três partes. Na primeira parte é apresentada uma breve introdução à competência em causa e ao desenvolvimento do seu papel nos programas. Expõem-se ainda, alguns critérios metodológicos relativamente ao trabalho acerca da competência em estudo no âmbito da didática, reflexões e tópicos de discussão acerca do contexto de formação. Enquanto, a segunda parte contém três exemplos, de conjuntos de atividades, organizadas por temas e por ciclos de ensino, que poderão ser desenvolvidas com as crianças. No entanto, estas atividades pretendem ilustrar como os professores devem trabalhar a competência, privilegiando o princípio da progressão entre ciclos para diferentes fins. Por fim, na terceira parte é apresentada uma lista bibliográfica de apoio à competência, bem como um

---

<sup>12</sup> Este domínio, no 1.º e 2.º anos de escolaridade designa-se por *Iniciação à Educação Literária*.

conjunto de recursos disponíveis na *internet*, que os professores poderão utilizar criticamente.

O *Programa de Matemática do Ensino Básico* (PMEB), homologado em 2007, foi um documento que sofreu bastantes reformulações, tendo por finalidade promover “uma aprendizagem progressiva, na qual se caminha etapa a etapa, respeitando a estrutura própria de uma disciplina cumulativa como a Matemática” (Damião, et al., 2013, p.1). Ou seja, acolhe uma estrutura curricular sequencial, atendendo à aquisição do conhecimento e ao desenvolvimento da capacidade de cada criança. Portanto, o novo programa

substituirá progressivamente o anterior, devendo a sua implementação acompanhar, ano a ano, o calendário estabelecido para a implementação das Metas Curriculares. O anterior Programa continuará a servir como um documento de apoio nos anos para os quais as Metas não são ainda obrigatórias [Despacho n.º 9888-A/2013, p. 23666-(2)].

Depois de uma breve introdução, no documento, são apresentadas as finalidades do ensino da Matemática, dando-se ênfase à estruturação do pensamento, análise do mundo natural e à interpretação da sociedade. Encontra-se organizado em três domínios, sendo eles: *Números e Operações*; *Geometria e Medida* e *Organização e Tratamento de Dados*, utilizando como objetivos: identificar/designar; estender; reconhecer e saber. Estes objetivos “traduzem os desempenhos fundamentais que os alunos deverão evidenciar em cada um dos três ciclos de escolaridade básica” (Damião, et al., 2013, p.3). Cada domínio contém um conjunto de conteúdos para cada ano de escolaridade. No final, surgem algumas indicações acerca dos níveis de desempenho, metodologias, avaliação e bibliografia.

O *Programa de Estudo do Meio* encontra-se organizado em três componentes, nomeadamente: princípios orientadores; objetivos gerais e blocos de aprendizagem. Os princípios orientadores realçam a importância do Estudo do Meio para o desenvolvimento e formação das crianças. Os objetivos gerais são apresentados para todos os blocos, especificando cada bloco. Este programa encontra-se organizado em seis blocos de conteúdos, nomeadamente: Bloco 1 – À Descoberta de Si Mesmo; Bloco 2 – À Descoberta dos Outros e das Instituições; Bloco 3 – À Descoberta do Ambiente Natural; Bloco 4 – À Descoberta das Inter-Relações entre espaços; Bloco 5 – À Descoberta dos Materiais e Objetos; Bloco 6 – À Descoberta das Inter-Relações entre a Natureza e a Sociedade. Cada bloco apresenta uma nota introdutória e apresenta os conteúdos para cada ano de escolaridade. Por fim, debruçamo-nos sobre os programas referentes à componente curricular denominada por *Expressões Artísticas e Físico-Motoras*. Esta contempla outras componentes curriculares, apresentando cada uma delas uma estrutura organizativa também expressa por

blocos. O *Programa de Expressão e Educação Físico-Motora* abarca oito blocos, sendo eles: o Bloco 1 – Perícia e Manipulação; Bloco 2 – Deslocamentos e Equilíbrios; Bloco 3 – Ginástica; Bloco 4 – Jogos; Bloco 5 – Patinagem; Bloco 6 – Atividades Rítmicas Expressivas (Dança); Bloco 7 – Percursos na Natureza e o Bloco 8 – Natação. No *Programa de Expressão e Educação Musical* e no *Programa de Expressão e Educação Dramática* existem apenas dois blocos, nomeadamente: Bloco 1 – Jogos e Exploração; Bloco 2 – Experimentação, Desenvolvimento e Criação Musical; Bloco 1 – Jogos de Exploração e o Bloco 2 – Jogos Dramáticos, respectivamente. Já, o *Programa de Expressão e Educação Plástica* contém três blocos: Bloco 1 – Descoberta e Organização Progressiva de Volumes; Bloco 2 – Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies e o Bloco 3 – Exploração de Técnicas Diversas de Expressão. Realçamos ainda, que o manual *Organização Curricular e Programas* apresenta-nos algumas orientações, acerca da área *Educação Moral e Religiosa Católica*. Acerca desta área são enunciados os seus princípios orientadores, a sua importância, os objetivos gerais, seis unidades temáticas, as sugestões metodológicas e a bibliografia pertinente para a ação educativa.

### **3.4. Metas Curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

As *Metas Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*, tal como os programas, constituem-se como “instrumentos de apoio à gestão do currículo, disponibilizadas para serem utilizadas pelos professores no seu trabalho quotidiano” (Afonso, et al., 2010, p.2). Ou seja, definem as competências e as capacidades básicas que as crianças devem adquirir e auxiliam o professor no desenvolvimento do seu trabalho, favorecendo as aprendizagens realizadas pelas crianças. Constituem-se ainda, a par dos programas, em documentos orientadores do ensino e da avaliação, sendo que os segundos enquadram a aprendizagem, enquanto as primeiras a concretizam. Essas competências encontravam-se inscritas no documento intitulado *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, que deixou de ser apreciado pelo Ministério da Educação, através do despacho datado, de 12 de dezembro de 2011, como já referimos. O documento em causa deixou “de se constituir como documento orientador do Ensino Básico pelas insuficiências que continha e que se vieram a manifestar como prejudiciais” (Despacho n.º 5306/2012, p. 13952). Neste sentido, através do despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril de 2012, determinou-se ainda que se afigura,

agora, da maior importância a reformulação das metas de aprendizagem iniciadas em 2010 que mostraram algumas limitações quanto à função que poderiam ter na gestão do ensino. A forma como nelas foram compatibilizados os conteúdos programáticos com os objetivos do então «Currículo Nacional» criou obstáculos tanto à autonomia pedagógica das escolas como à liberdade dos professores usarem a sua experiência e

profissionalismo. Ao se confundirem metas de aprendizagem concretas como objectivos vagos e muitos gerais, metas curriculares como métodos de ensino e metas cognitivas com atitudes, continuou-se a não se destacar devidamente os conhecimentos e capacidades a adquirir pelos alunos em cada disciplina (p. 13952).

Ou seja, as *Metas Curriculares* apresentadas em 2010 mostraram algumas limitações, quanto à sua função na gestão do ensino. Deste modo, surgiu a necessidade de se reformularem as *Metas Curriculares* de Português e de Matemática. Assim, consta no despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril de 2012, que o desenvolvimento do novo Currículo Nacional pretende contemplar,

padrões de rigor, criando coerência no que é ensinado nas escolas; Permitam que todos os alunos tenham oportunidade de adquirir um conjunto de conhecimentos e de desenvolver capacidades fundamentais nas disciplinas essenciais; Garanta aos professores a liberdade de usar os seus conhecimentos, experiência e profissionalismo para ajudar os alunos a atingirem o seu melhor desempenho (p.13952).

Finalizada a elaboração das *Metas Curriculares*, estas foram homologadas pelo Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto, onde se inscreve o seguinte:

1- Homologo as *Metas Curriculares* das disciplinas de Português, de Matemática (...) do ensino básico. (...); 2 – As *Metas Curriculares* objecto do presente despacho constituem-se como orientações recomendadas para as disciplinas de Português, de Matemática (...) do currículo do ensino básico no ano lectivo de 2012-2013. Serão posteriormente tornadas vinculativas, devendo ser respeitadas na execução dos programas em vigor (p. 28184).

Então, as *Metas Curriculares de Matemática* foram homologadas, através do Despacho n.º 9888-A/2013 de 26 de junho. No despacho exposto declara-se que

Este documento contém já as clarificações necessárias ditadas pela experiência deste ano de aplicação das *Metas Curriculares de Matemática* aprovadas, tendo sido introduzidas no Programa de Matemática de 2007 os reajustamentos mínimos indispensáveis a uma boa articulação entre as orientações do Programa e das *Metas*, de forma a facilitar o ensino. Tem-se pois em conta as finalidades da disciplina, os conteúdos e os objectivos a atingir, complementando-se as *Metas Curriculares*, que têm como propósito enunciar de forma organizada e sequencial os conteúdos referenciados aos objectivos da disciplina [p.23666-(2)].

Porém, o documento intitula-se *Programas e Metas Curriculares de Matemática*, tendo sido elaborado com base nos conteúdos expressos no *Programa de Matemática do Ensino Básico*, homologado em 2007. Segundo Bivar, Grosso, Oliveira e Timóteo (2013), as *Metas Curriculares de Matemática* encontram-se divididas por anos de escolaridade, estando fragmentadas por domínios de conteúdos, nomeadamente: *Números e Operações; Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados*. Cada ano de escolaridade encontra-se organizado por domínios e subdomínios, seguindo-se os descritores de desempenho e, ainda, em função dos temas transversais (resolução de problemas, raciocínio matemático e comunicação matemática), indispensáveis ao cumprimento dos objetivos definidos. Ou seja, o

documento apresenta-nos um conjunto de metas que as crianças devem alcançar ao longo do ensino básico. Nelas constam “objectivos gerais que são especificados por descritores, redigidos de forma concisa e que apontam para desempenhos precisos e avaliáveis” (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013, p. 4).

O documento das *Metas Curriculares de Português* tem como base o *Programa de Português do Ensino Básico*, homologado em 2009. De acordo com Reis, Dias, Cabral, Silva, Viegas, Bastos, Mota, Segura e Pinto (2009), estas encontram-se organizadas de maneira a considerar aquilo que é fundamental para a aprendizagem das crianças. Este documento está estruturado por anos de escolaridade, no qual é possível constatar quatro domínios de referência (competências específicas), nomeadamente: *Oralidade; Leitura e Escrita; Educação Literária e Gramática*. Contém ainda, para cada domínio os objetivos pretendidos e obrigatórios, assim como os respectivos descritores de desempenho<sup>13</sup>. Estas *Metas Curriculares* apontam-nos “uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar, permitindo que os professores se concentrem no que é essencial e ajudando a delinear as melhores estratégias de ensino” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 4).

---

<sup>13</sup> Entende-se por descritor de desempenho “aquilo que o aluno deve ser capaz de fazer, como resultado de uma aprendizagem conduzida em função do estágio de desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional em que ele se encontra, bem como das etapas que antecederam esse momento” (Reis, et al., 2009, p.78). Este “consiste num enunciado preciso e objectivo, por meio do qual se refere o que se espera que o aluno seja capaz de fazer no final do ano letivo” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 3).

## **Capítulo II. Caracterização dos contextos e opções metodológicas**

### **Nota introdutória**

Neste capítulo apresentamos os contextos educativos no âmbito da Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) onde realizamos a nossa Prática de Ensino Supervisionada (PES), caracterizando as instituições, os ambientes educativos (sala de atividades/aula) e o grupo/turma de crianças que nos acolheu.

Neste capítulo salvaguardaremos também as opções metodológicas assumidas, quer na ação desenvolvida em contexto, quer na recolha e análise dos dados da nossa investigação sobre as práticas.

### **1. Caracterização dos contextos da Prática de Ensino Supervisionada**

#### **1.1. Instituição e grupo de crianças da Educação Pré-Escolar**

A nossa Prática de Ensino Supervisionada (PES), no ano letivo 2014/2015 foi desenvolvida num jardim de infância, que se situava numa cidade do nordeste transmontano – Bragança – e pertencia a uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS)<sup>14</sup> de cariz religioso fundada em 2000. A instituição era formada por três pisos, correspondendo cada um deles a uma resposta social, nomeadamente, o centro de dia, o jardim de infância, a creche e também Atividade de Tempos Livres (ATL), apenas nos meses de julho e agosto, só para as crianças inscritas na instituição ao longo do ano letivo, cujos pais se encontrassem a trabalhar nesses meses.

A instituição em causa, no ano letivo 2014/2015 deu resposta social a setenta e cinco crianças. Estas estavam distribuídas por três salas de atividades, nomeadamente uma horizontal e duas verticais, ou seja, funcionava uma sala de atividades com crianças de 3 anos, uma sala com crianças de 3 e 4 anos e uma sala com crianças de 4 e 5 anos de idade. O horário da instituição dispunha de duas componentes, nomeadamente a componente letiva que decorria das 9:30 às 12:00 e das 14:00 às 16:00, e a componente não letiva que decorria das 7:45 às 9:30, das 12:00 às 14:00 e das 16:00 às 19:00. Este horário era organizado de acordo com as necessidades das famílias e também, de forma a proporcionar às crianças uma rotina diária estável e constante, de modo a que o tempo em que as

---

<sup>14</sup> Segundo a Segurança Social é uma instituição constituída por iniciativa de particulares, sem fins lucrativos, que tem por objetivos: apoiar crianças, jovens e famílias; proteger os cidadãos na velhice e invalidez e em todas as situações de falta ou diminuição dos meios de subsistência ou de incapacidade para o trabalho; promover e proteger a saúde dos seus utentes e por, fim educar e formar os cidadãos profissionalmente, consultado a 15 de setembro de 2015 no site <http://www4.seg-social.pt/ipss>.

crianças permaneciam na instituição fosse rentabilizado com experiências de ensino-aprendizagem ricas para o seu desenvolvimento.

O Projeto Pedagógico da Instituição intitulava-se *A volta ao mundo em 80 dias*. O nome do projeto surgiu após várias reuniões de reflexão com as educadoras de infância da instituição, bem como em conversas informais com os encarregados de educação das crianças. Assim, decidimos partir do livro de aventuras de Júlio Verne e, acompanhando as principais personagens do livro, exploramos os países visitados e as suas culturas. Este projeto encontrava-se estruturado, em torno de algumas questões (*O que sabemos? O que queremos saber? O que é a volta ao mundo em 80 dias? Quem o escreveu? Quais são as personagens? De que necessitam para viajar? Que países visitaram?*), que poderiam ter sido alteradas, de acordo com os interesses e necessidades das crianças, em qualquer etapa do projeto. Deste modo, tal como podemos verificar no quadro 1, decidiu-se abordar um país, em cada mês, aportando algumas das suas características, nomeadamente: localização; monumentos; cultura; gastronomia, entre outras. Salvaguardamos que esta informação nos foi fornecida pela educadora coordenadora da instituição, estando também presente no documento intitulado “Projeto Pedagógico”, tendo-nos sido fornecido um exemplar para consultarmos ao longo da PES, sempre que necessário.

**Quadro 1.** Calendarização do projecto pedagógico da instituição

Mês	País/Comemorações
<b>Setembro</b>	Integração
<b>Outubro</b>	Inglaterra
<b>Novembro</b>	França
<b>Dezembro</b>	Natal
<b>Janeiro</b>	Itália
<b>Fevereiro</b>	Egito
<b>Março</b>	Índia
<b>Abril</b>	China e Japão
<b>Mai</b>	Estados Unidos
<b>Junho</b>	Festa de final de ano e festa dos finalistas

No que dizia respeito à estrutura física tratava-se de um edifício com três pisos. O primeiro piso correspondia à resposta social do centro de dia, sendo constituído por um salão de cabeleireiro, um gabinete de psicologia, um posto médico, um bar, uma lavandaria, quatro instalações sanitárias, uma garagem, uma receção, uma sala de atividades e uma sala de convívio. O segundo andar correspondia à resposta social do jardim de infância e dispunha de três salas de atividades, três instalações sanitárias, um vestuário, designado para a arrumação do vestuário e de objetos pessoais das crianças. Este vestiário localizava-se num espaço autónomo às salas de atividades, mas relativamente perto delas. De modo a facilitar a sua organização, todos os cabides estavam devidamente

identificados com o nome e um símbolo de cada criança. Ainda no segundo andar existia uma cozinha, onde eram confeccionadas as refeições das três respostas sociais da instituição, um refeitório onde as crianças do jardim de infância almoçavam e lanchavam todos os dias, bem como as educadoras de infância e as auxiliares da ação educativa, uma despensa destinada para a arrumação de alguns materiais das práticas pedagógicas e bens alimentares e uma secretaria. Esta localizava-se no *hall* da entrada e era o espaço designado para apoiar os órgãos da direção, administração e gestão, bem como o atendimento ao público – inscrições. O *hall* da entrada possuía dois placares, num estava afixado o regulamento interno da instituição, horário de funcionamento, o mapa semanal das ementas das três respostas sociais e a constituição da equipa profissional da instituição. E, no outro placar, estavam afixados trabalhos elaborados pelas crianças, bem como o nome do Projeto Pedagógico da Instituição.

O terceiro piso dizia respeito à resposta social da creche e era constituído por um arquivo, um centro de emergência social e seis salas de atividades, duas salas com crianças de dois anos de idade, duas com crianças de um ano de idade e dois berçários. Existia, ainda, uma arrecadação para a arrumação de equipamentos, materiais de consumo e de apoio às atividades pedagógicas, como também para o material de limpeza e higiene. Um salão polivalente, destinado à realização de atividades de Expressão Físico Motora, sempre que as condições meteorológicas não fossem favoráveis à sua concretização no exterior. Este espaço servia ainda de acolhimento para as crianças do jardim de infância e também para o descanso das crianças da creche. Podíamos ainda encontrar um gabinete destinado à direção, administração e gestão da instituição, proporcionando-lhes um trabalho individual ou em grupo, como por exemplo reuniões de caráter pedagógico e atendimento a agentes educativos externos. As três instalações sanitárias existentes neste piso destinavam-se a responder às necessidades biológicas e à higiene pessoal das crianças, localizando-se junto às salas de atividades, com o intuito de permitirem uma maior acessibilidade sempre que fosse necessária a sua utilização, e apresentavam as condições básicas de equipamento adequado ao tamanho e alcance das crianças.

Quanto ao espaço exterior, esta instituição era constituída por dois parques infantis. Um dos parques infantis estava ainda em fase de construção, uma vez que tiveram de interromper a sua construção, porque o muro cedera. Nesse parque infantil, as crianças tinham ao seu dispor a casa do escorrega e dois cavalos de molas. Sobre este aspeto debruçamo-nos em Hohmann e Weikart (2007), uma vez que defendem que “é essencial para o crescimento e desenvolvimento das crianças pequenas que tenham tempo, em cada dia, para

brincar num recinto exterior seguro (...). Quando estão no exterior, as crianças evidenciam diferentes capacidades daquelas que demonstram aquando no interior” (p.212). Porém, o espaço exterior não era usado pelas crianças, nas horas da sua entrada e saída da instituição, devido à entrada e saída de viaturas dos familiares das crianças, uma vez que permitia o estacionamento das viaturas, proporcionando aos familiares das crianças uma maior acessibilidade.

A instituição contava com a participação e colaboração de diversos profissionais que tinham como objetivo zelar pela instituição, para que corresse tudo da melhor forma e com eficácia, trabalhando todos em prol de uma boa gestão e um bom funcionamento da mesma. Assim, a instituição contava com nove educadoras de infância, sendo uma delas a coordenadora, dez auxiliares da ação educativa, uma educadora de infância em estágio profissional, uma cozinheira, duas ajudantes de cozinha, uma psicóloga, uma cabeleireira, uma diretora e uma subdiretora. Realçamos que “os adultos são apoiantes de desenvolvimento e, como tal, o seu objectivo principal é o de encorajar a aprendizagem activa por parte das crianças” (Hohmann, & Weikart, 2007, p.27).

Nesta instituição, os pais entregavam os seus educandos no *hall* de entrada às auxiliares da ação educativa que lá se encontravam, responsabilizando-se por encaminhar as crianças para o salão polivalente, onde era feito o acolhimento de todas as crianças do jardim de infância. Existiam, também, nesta instituição dois dossiês em cima de uma mesa, no *hall* da entrada, uma da creche e outra do jardim de infância, para que os pais pudessem registar diariamente, pela manhã a que horas entregavam na instituição o seu educando. Esta prática era repetida ao final da tarde, quando se dirigiam à instituição para os irem buscar.

No início da nossa Prática de Ensino Supervisionada (PES), no contexto da Educação Pré-Escolar (EPE), o tempo destinado à observação permitiu-nos conhecer melhor o grupo de crianças, bem como cada uma delas, atendendo à sua individualidade, interesses e necessidades. Salientamos que algumas destas informações foram disponibilizadas pela educadora de infância cooperante, nas reflexões semanais, no projeto pedagógico da instituição e através das interações verbais com as crianças.

O grupo de crianças com o qual desenvolvemos a nossa ação pedagógica era constituído por vinte e cinco (25) crianças. Tratou-se de um grupo horizontal, onde existiam apenas crianças com três anos de idade, sendo quinze (15) do sexo masculino e dez (10) do sexo feminino. Salientamos que não existia nenhuma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Quase todas as crianças frequentaram a creche

desta instituição, excepto cinco (5) crianças. Ou seja, vinte (20) crianças vinham da creche, da sala dos dois anos de idade e as outras cinco (5) crianças vinham de outra instituição, do seio familiar ou de amas não legalizadas. A este respeito, o Ministério da Educação (1997) deixa expresso que,

já não se procura compensar o meio familiar, mas partir dele e ter em conta a(s) cultura(s) de que as crianças são oriundas, para que a educação pré-escolar se possa tornar mediadora entre as culturas de origem das crianças e a cultura de que terão de se apropriar para terem uma aprendizagem com sucesso (p. 22).

Logo, o processo de adaptação para algumas crianças foi curto, pelo facto de já se conhecerem. Relativamente às características do grupo, quase todas as crianças gostavam de dar a sua opinião, partilhar as suas vivências e as novas descobertas com os colegas e com os adultos. Verificava-se que o grupo de crianças se envolvia com bastante entusiasmo nas atividades que lhe eram propostas. Revelavam muito interesse por situações novas, o que lhes despertava curiosidade e vontade de participar nas atividades sugeridas pela educadora de infância cooperante e pelas educadoras de infância estagiárias. Porém, na realização de atividades exigiam um maior acompanhamento por parte da educadora de infância cooperante e das educadoras de infância estagiárias, originando muitas vezes que as atividades se prolongassem durante algum tempo.

No entanto, apresentavam alguma diversidade, nomeadamente: ao nível da linguagem; do desenvolvimento psicomotor e do desenvolvimento psicossocial. Apesar de, serem crianças, que comunicavam entre si (criança-criança) e com os adultos, com uma certa facilidade e fluência, em contrapartida, havia a necessidade de trabalhar alguns casos, de uma forma mais específica e individual. Mas, com o passar do tempo, apercebemo-nos que as crianças se expressavam com mais clareza e construía diálogos, cada vez mais complexos. Porém, existiam algumas crianças que não o faziam com tanta facilidade, embora lentamente, fossem superando as suas dificuldades.

No que diz respeito ao desenvolvimento psicomotor, verificamos algumas diferenças entre as crianças do grupo na realização de atividades, nomeadamente no âmbito do domínio da Expressão Plástica. Isto, porque havia crianças que precisavam de desenvolver mais a sua motricidade fina, por exemplo: forma como seguravam num lápis, num marcador ou num pincel. Relativamente ao desenvolvimento psicossocial, o grupo de crianças apresentava ainda algumas dificuldades na partilha de materiais educativos. Como se encontravam ainda na fase do egocentrismo, às vezes ainda disputavam alguns brinquedos ou objetos, originando frequentemente momentos de birras e choros. Predominavam, ainda, alguns conflitos entre as crianças, necessitando estas, por vezes, da

intervenção da educadora de infância cooperante ou das educadoras de infância estagiárias para a sua resolução, uma vez que, a maioria das crianças ainda fazia algumas “birras”, resolvendo maioritariamente os seus conflitos entre pares com “agressões” físicas e verbais. Apresentavam também, uma certa dificuldade em escutar os outros, bem como em esperar pela sua vez para falarem. Contudo, com a intervenção da educadora de infância cooperante e das educadoras estagiárias, as crianças foram assimilando as regras.

Por vezes apresentavam uma postura menos correta, sobressaindo alguns momentos de mais barulho e alguns comportamentos um pouco confusos no desenrolar das experiências de ensino-aprendizagem, devido sobretudo ao não cumprimento das regras construídas e debatidas entre todos os elementos da sala de atividades. Estas atitudes foram trabalhadas pela equipa docente e pela equipa auxiliar, quer nos momentos de grande grupo, quer nos de pequeno grupo ou até mesmo individualmente, de forma a ajudar todas as crianças a desenvolverem os verdadeiros valores de uma vida em sociedade, para o bom funcionamento do trabalho em equipa.

Relativamente aos momentos destinados às refeições, revelavam-se crianças com uma certa autonomia, uma vez que já quase nenhuma criança precisava de ajuda para terminar as suas refeições. Mas, verificava-se que manuseavam os talheres, ainda que de uma forma pouco adequada. Também se revelavam bastante autónomas nas idas à casa de banho, solicitando apenas ajuda para desapertar e apertar botões. Todas as crianças almoçavam e lanchavam na instituição, mas traziam o lanche de casa.

Era notória uma forte ligação afetiva por parte das crianças à educadora e vice-versa (educadora-criança), bem como alguns laços de amizade entre as crianças. Eram crianças que demonstravam uma certa estabilidade afetiva, sendo que se revelaram crianças meigas e carinhosas, quer com os adultos, quer com as outras crianças, requerendo umas crianças mais do que outras a atenção dos adultos. Logo, consideramos que “há diferentes factores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como, as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número e crianças de cada sexo, (...) a dimensão do grupo” (ME,1997, p.35). De uma forma global, pudemos constatar que era um grupo de crianças ativas, sociáveis e assíduas, embora pouco pontuais. Ao longo do nosso estágio verificamos que os pais levavam as crianças para o jardim de infância, muitas das vezes, apenas quando lhes era oportuno, apesar de haver um horário de entrada.

## **1.2. Instituição e grupo de crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) desenvolvida no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), no ano letivo de 2015/2016 pertencia à rede de ensino público, que dependia do Ministério da Educação (ME) e integrava o Agrupamento de Escolas Emídio Garcia, na cidade de Bragança. Deste agrupamento faziam parte uma escola secundária, seis escolas básicas do 1.º CEB e três jardins de infância.

Geograficamente, esta instituição localizava-se numa das zonas novas da cidade, onde predominava a habitação unifamiliar, havendo próximo do edifício alguma construção em altura. De destacar, que na sua periferia podíamos encontrar o Centro Social e Paroquial de Santiago, o Jardim de infância de Santiago, o Lar de idosos de Santiago e a *Lancaster School*, sendo as quatro instituições mais próximas desta escola. Inaugurada em 1986, a escola possuía apenas um único piso, com uma forma mais ou menos hexagonal. Junto da escola habitavam também algumas famílias de etnia cigana, em condições bastante precárias. No entanto, apesar da heterogeneidade da população escolar, que frequentava a instituição, podemos considerar que grande parte das crianças pertencia à classe média.

Relativamente ao edifício é de mencionar que, apesar de ser antigo, possuía as condições mínimas necessárias para uma boa aprendizagem das crianças. Todas as salas de aulas estavam equipadas com um quadro interativo, *Data Show* e sistema informático, nomeadamente um computador com ligação à *internet* e impressora com *scanner* incluído. Estavam ainda, equipadas com sistema de aquecimento central e possuíam bastante luz natural. O edifício dispunha de quatro salas de aulas, cada uma com uma sala de pequena dimensão, que servia de apoio, uma sala de professores, que funcionava também como gabinete da professora coordenadora da instituição e de reprografia (fotocopiadora e computador com impressora e scanner), duas casas de banho para crianças, duas casas de banho para professores e assistentes operacionais, uma biblioteca e um pátio interior coberto, onde as crianças brincavam nos recreios, quando as condições meteorológicas não permitiam a sua permanência no espaço exterior da instituição. Muitas vezes, o espaço interior, em algumas ocasiões, funcionava também como um salão multiusos para o desenvolvimento de atividades comuns a todas as crianças da instituição. É, de salientar que a biblioteca desta instituição pertencia à Rede Nacional de Bibliotecas Escolares, por isso contava com o apoio de uma coordenadora de bibliotecas escolares do 1.º CEB, que apoiava também um dos centros escolares existentes na cidade e pertencia ao mesmo agrupamento de escolas. Salientamos a existência de um número considerável de livros,

destinados à faixa etária das crianças em causa, três computadores, uma impressora, um leitor de DVD e uma televisão.

Todo o espaço exterior encontrava-se protegido por um gradeamento. Este era um espaço amplo constituído por um parque infantil adequado à idade das crianças, com o chão em areia e o restante espaço era constituído por pedras pequenas, na zona destinada para jogar futebol e o resto em terra com algumas árvores. Em contrapartida, o chão nessa zona não era uniforme, havendo determinados locais que eram demasiados inclinados tornando-se perigosos para as crianças, uma vez que a inclinação era elevada e as crianças tinham tendência a cair. Nas horas de recreio e sempre que as condições meteorológicas permitissem as crianças usufruíam do espaço exterior sob o olhar atento de assistentes operacionais e professores/as. A escola possuía dois portões, no entanto, apenas um permitia a entrada e a saída de elementos da comunidade educativa. O outro dava acesso ao Centro Social e Paroquial de Santiago, sendo utilizado pelas crianças, nos dias de catequese e festividades na escola, realizadas na igreja, bem como nos dias em que as crianças tinham Atividade Física e Desportiva.

No que concerne à equipa pedagógica, a instituição era constituída por um número de profissionais que permitiam o bom funcionamento da mesma. A equipa do pessoal docente era formada por quatro professores titulares de turma, mais sete professoras colocadas administrativamente (condições específicas), quatro delas colaboravam em cada uma das turmas (professoras auxiliares de apoio), uma professora responsável pela instituição, uma professora de Educação Especial, colocada ao abrigo do art.º 70, do Estatuto da Carreira Docente, que acompanhava todas as crianças da instituição com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e uma coordenadora da biblioteca. A equipa não docente era constituída por três assistentes operacionais.

A instituição incluía duas componentes, a letiva e a não letiva. O horário de funcionamento da instituição era das 07:45 às 19:00, de modo a adaptar-se às necessidades das famílias. Cumpria-se, assim, o estipulado pelo Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho no qual se exara que “a escola assume um papel essencial na organização de atividades de enriquecimento do currículo fomentando uma gestão mais flexível e articulada das diversas ofertas a promover” (p. 4013). Sendo a componente letiva das 09:00 às 12:30 e das 14:00 às 17:30 e a componente não letiva das 07:45 às 09:00 e das 17:30 às 19:00 constituía-se este último período de tempo para o apoio às famílias e às atividades extracurriculares. Neste sentido, a instituição, através do agrupamento de escolas a que pertencia, procedeu “ao reforço curricular de forma a permitir às escolas a tomada de decisões relativamente à

organização do Apoio ao Estudo, da Oferta Complementar, assim como à gestão dos tempos a lecionar em algumas disciplinas” (Decreto-Lei n.º 91/2013, p. 4013). Assim, o horário das 16:30 às 17:30 estava preenchido por Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)<sup>15</sup> que eram frequentadas pela maioria das crianças.

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), completando também um total de cento e oitenta horas (180) foi desenvolvida numa turma, que era constituída por um grupo de crianças que frequentava o 3.º ano de escolaridade, cuja nomenclatura era CR3. O grupo era constituído por vinte e uma (21) crianças, sendo treze (13) do sexo feminino e oito (8) do sexo masculino, com idades de oito (8) e nove (9) anos. De realçar que das vinte e uma (21) crianças que faziam parte do grupo de crianças, na sala de aula apenas se encontravam vinte (20) crianças, desde o início do 2.º período, uma vez que uma das crianças foi transferida para outra instituição, por motivos pessoais<sup>16</sup>. No entanto, havia uma criança que apresentava dislexia, tendo sido referenciada com Necessidades Educativas Especiais (NEE), sendo acompanhada por uma professora de Educação Especial, duas vezes por semana. Regra geral era um grupo de crianças que apresentava um comportamento razoável. Contudo, algumas crianças revelavam uma certa falta de concentração e, por conseguinte, manifestavam bastantes dificuldades de aprendizagem, especialmente nas áreas de Português e Matemática. Outras crianças revelavam-se bastantes participativas e, por vezes, evidenciavam-se das restantes crianças, prejudicando-as, pois limitavam a oportunidade das outras crianças, que só participavam quando solicitadas pelos/as professores/as. No geral, era um grupo de crianças com um aproveitamento escolar médio, respondendo positivamente às atividades que lhes eram propostas.

### **1.3. Dimensões pedagógicas sustentadoras da ação em contexto de PES**

Neste ponto pretendemos centrar-nos sobre alguns princípios teóricos e metodológicos que sustentaram a nossa ação educativa, desenvolvida no âmbito da Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Por isso, consideramos fundamental refletir sobre a organização do ambiente educativo, uma vez que este assume um papel importante na aprendizagem da criança. Referem-nos Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) que “o ambiente educativo é uma tessitura delicada e dinâmica” (p.26), devendo abranger várias dimensões pedagógicas, sendo elas: o espaço, o tempo, as interações, os materiais, a

---

<sup>15</sup> Educação e Expressão Físico-Motora; Educação e Expressão Musical e Inglês.

<sup>16</sup> Informação fornecida pelo professor cooperante.

planificação e a avaliação. Estas são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que ajudam a proporcionar um ambiente de qualidade para a criança. Deste modo, a criança assume um papel fulcral nos dois contextos de ensino, sendo o nosso foco principal a acção, na medida, em que a criança “é um sujeito aberto, em construção, com direito a expressar a sua individualidade” (Gambôa, 2011, p.52). Contudo, pretendíamos criar as condições essenciais para que a criança pudesse expressar a sua opinião, comunicar com os que a rodeiam, adquirindo os conhecimentos necessários para a vida em sociedade. Para tal, tivemos em consideração os interesses da criança, a vontade de conhecer, a necessidade de procurar respostas para as suas questões, criando oportunidades para que as crianças realizassem aprendizagens significativas.

### **1.3.1. Organização do espaço e dos materiais pedagógicos**

No contexto da Educação Pré-Escolar (EPE) toda a acção pedagógica teve como linha orientadora o modelo curricular *High/Scope*. Por isso, ao longo deste percurso formativo desenvolvemos diversas atividades promotoras de aprendizagens enriquecedoras para a criança. Ou seja, tentamos promover aprendizagens significativas, ativas, socializadoras, integradas e diversificadas na criança. Debruçando-nos na ideia de Hohmann e Weikart (2007) acreditamos que

as crianças agem no seu desejo inato de explorar; colocam questões sobre pessoas, materiais, acontecimentos e ideias que lhes provocam curiosidade e procuram as respostas; resolvem problemas que interferem com os seus objectivos; e criam novas estratégias para porem em prática (p. 5).

Deste modo, a organização do espaço e dos materiais pedagógicos foi pensada e organizada, de modo a proporcionar à criança, “um lugar de encontro, um lugar para habitar, para acolher, para abrigar” (Oliveira-Formosinho, & Andrade, 2011, p.11). A sala de atividades também é um local onde o(s) grupo(s) de crianças podem brincar e trabalhar, bem como “um lugar para a pausa, um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas. Um espaço de escuta de cada um e do grupo, um espaço sereno, amigável, transparente” (Oliveira-Formosinho, & Andrade, 2011, p.11).

A Prática de Ensino Supervisionada (PES), no contexto da Educação Pré-Escolar (EPE) decorreu numa sala de atividades, do jardim de infância, nomeadamente a sala verde, que integrava crianças com três anos de idade.

A sala de atividades apresentava uma estrutura de forma quadrangular, à exceção de um pequeno corredor que existia logo à entrada da porta. Facto este que impedia a educadora de infância cooperante e as educadoras de infância estagiárias de visualizarem

as crianças de todos os “cantos” da sala de atividades. Assim, era necessário que a educadora de infância cooperante e as educadoras de infância estagiárias se colocassem num ponto estratégico da sala de atividades para poderem observar todas as crianças. Dispunha de luminosidade natural com três janelas e de aquecimento central, devido às condições meteorológicas que se faziam sentir na região, nos meses de inverno. No entanto, apresentava um espaço pouco amplo. Deste modo, corroboramos a ideia de Hohmann e Weikart (2007) ao defenderem que

as crianças precisam de espaço para usar objectos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para se mover livremente, falar à vontade sobre o que estão a fazer, espaço para guardar as suas coisas e exibir as suas invenções; e espaços para os adultos se lhes juntarem para apoiar nos seus objectivos e interesses (p.162).

O mobiliário da sala de atividades encontrava-se acessível às crianças, possuindo mesas e cadeiras adaptadas à sua altura, bem como dois armários: um de alumínio, onde a educadora de infância cooperante guardava todos os materiais, que não devia deixar ao alcance das crianças e um armário de madeira, apenas com prateleiras, onde guardava as garrafas de água das crianças, devidamente identificadas, as tintas, bem como outros materiais, nomeadamente revistas, jornais, cartolinas, boiões, cola, entre outros. Existia também uma estante com os dossiês das crianças, onde a educadora de infância cooperante guardava todos os trabalhos elaborados pelas crianças ao longo do ano letivo.

A sala de atividades encontrava-se dividida por várias áreas de aprendizagem/interesse. Todas as áreas de interesse que existiam na sala de atividades estavam devidamente identificadas, com o respetivo nome e um desenho alusivo à área de aprendizagem em causa. Caso não estivessem devidamente identificadas era fácil identificá-las, uma vez que se encontravam um pouco afastadas umas das outras. As áreas de aprendizagem eram flexíveis, uma vez que as crianças tinham oportunidade de escolher e explorar as áreas que desejassem. Corroboramos o facto de que as áreas de interesse, para “além de serem uma necessidade indispensável para a vida em grupo, [contêm] mensagens pedagógicas quotidianas” (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007, p.66).

A sala de atividades possuía as áreas da garagem, da casa, dos jogos, da biblioteca, das construções e um outro espaço com duas mesas e várias cadeiras e ainda por uma estante com material acessível às crianças. A estante continha vários copos de plástico com os lápis de cor das crianças, identificados com o símbolo das crianças e respetivo nome, blocos de folhas brancas, também com o respetivo nome das crianças, marcadores, os porta-lápis das crianças e plasticina. Salientamos, assim, que “a disposição ordenada dos

materiais, a sua diversidade e acessibilidade são condições para que a criança possa realizar o que deseja” (ME/DEB, 1997, p.62). Nesta área de trabalho eram proporcionadas experiências de ensino-aprendizagem às crianças, com o intuito de desenvolver a experimentação e exploração de diferentes materiais. Assim, de acordo com Hohmann e Weikart (2007) “ainda que o adulto introduza uma actividade usual e um conjunto de materiais a ela associados, cada criança é livre para trabalhar com o material de forma que pretender” (p.229). Neste sentido, o papel do educador de infância deve ser o de observar a criança e apoiá-la mediante a sua solicitação, uma vez que o mais importante é que a criança possa manipular, experimentar e verificar as potencialidades dos diferentes materiais. A área da garagem era constituída por uma carpete de plástico com o desenho de uma estrada, onde as crianças podiam brincar com os carros de diferentes formas e tamanhos, encontrando-se alguns dentro de um recipiente pequeno vermelho, por cima da carpete. A área da casa era constituída pelo quarto e pela cozinha. O quarto estava enriquecido com uma cama, lençóis, mantas, várias bonecas, um roupeiro e uma cómoda, enquanto que a cozinha continha uma mesa com cadeiras, um fogão e um armário com prateleiras devidamente equipadas com pratos, talheres, peças de fruta, bacias, escurredores de loiça, guardanapos, copos e alguns materiais de desperdício (copos de iogurte), mas tudo de plástico. A área dos jogos era constituída por jogos de concentração e divertimento. Alguns jogos estavam dentro de caixas de sapatos, na estante da biblioteca e acessíveis às crianças. Por norma, as crianças iam buscar os jogos para colocarem em cima da mesa que existia à entrada da sala de atividades e jogavam. A área das construções era formada por vários materiais de encaixe de plástico e legos. Estes materiais encontravam-se arrumados dentro de um pequeno armário de plástico, acessível às crianças, que dividia a área do trabalho e a da garagem. E, por fim, a área da biblioteca, onde a criança podia encontrar alguns livros disponíveis, com tamanhos e formas diversificadas, bem como diferentes suportes. Nesta área as crianças podiam ler histórias, interpretar imagens e recriar as suas próprias histórias.

Consideramos que as salas de atividades devem possuir uma enorme diversidade de objetos e materiais, dando às crianças a possibilidade de os explorarem, transformarem e combinarem. Mas, para isso é necessário que a sala integre um espaço alargado, bem como materiais e objetos para cada criança (Hohmann, & Weikart, 2007). A área da biblioteca possuía uma estante que, de um lado, servia para as crianças arrumarem os livros e, do outro, para as crianças arrumarem os jogos. Sobre a organização desta área, corroboramos

a ideia de Hohmann e Weikart (2007) quando afirmam que “é importante que esta área fique situada numa zona longe das brincadeiras vigorosas” (p.203).

Na sala de atividade existiam alguns materiais expostos, tais como frutos e legumes, canções do outono, do inverno e do carnaval, as cores, partes da cara, informações sobre a Índia, os meios de transporte e algumas regras de comportamento. Segundo a educadora de infância cooperante as crianças tiveram uma participação ativa na construção das regras de comportamento, uma vez que foram elaboradas em cooperação, de forma a possibilitar a interação entre a educadora e as crianças e as crianças e a educadora. Existiam também, na sala de atividades, dois placares, onde a educadora de infância cooperante ou as educadoras de infância estagiárias afixavam alguns dos trabalhos elaborados pelas crianças, desde pinturas, colagens, entre outros. No *hall* da entrada também existiam três placares, sendo um para cada sala de atividades, ao qual a educadora de infância cooperante também recorria para afixar trabalhos realizados pelas crianças. Dispunham, ainda, de um mapa de presenças, onde as crianças diariamente marcavam a sua presença, no início do acolhimento, bem como de um mapa do tempo, onde as crianças diariamente marcavam o tempo.

A nossa PES no contexto do 1.º CEB realizou-se na sala de aula do 3.º ano do ensino básico, que estava organizada de forma a atender às necessidades e interesses das crianças, sendo este o espaço onde passavam a maior parte do seu tempo. Logo, tinha de ser um espaço onde as crianças se sentissem motivadas para aprender. A sala de aula deverá ser acolhedora, sendo caracterizada por Borrás (2001) como “um dos principais cenários educativos” (p.75).

A sala de aula, onde foi desenvolvida a nossa ação educativa, apresentava uma forma retangular, com bastante luz natural, dado que uma das paredes da sala de aula era formada por janelas com estores, o que nos permitia regular a luz natural. As mesas encontravam-se dispostas por filas (quatro filas verticais), sendo que cada criança tinha uma mesa apenas para si, e existia entre cada criança uma cadeira que as separava. Todo o mobiliário presente na sala de aula era adequado à estrutura física das crianças e dos profissionais da ação educativa presentes. Podíamos ainda encontrar neste espaço duas secretárias, um quadro branco, um quadro de giz, dois placards, cadeiras e mesas. Atendendo ao espaço, ao número de crianças e à sua organização pelo espaço, consideramos que o número de mesas e cadeiras era suficiente.

Observava-se, ainda, um cabide onde as crianças e professores penduravam os seus casacos e chapéus, bem como dois armários. Num dos armários, as crianças guardavam

alguns dos seus manuais escolares e cadernos diários, no final de cada período, visto que não os levavam todos para casa. Também guardavam nesse armário os seus dossiês individuais, onde o professor titular, a professora auxiliar e a professora estagiária arquivavam, sempre que possível, todos os seus trabalhos. O outro armário estava disponível para os/as professores/as guardarem todos os materiais de trabalho. Possuía também equipamento audiovisual, nomeadamente um computador com ligação à *Internet*, um quadro interativo, um *Data Show* e uma impressora. Por isso, quando entramos numa sala de aula, a partir dos móveis, da disposição das mesas, da decoração e da existência de espaços livres podemos inferir que “tipo de atividades (...) se realizam, da comunicação entre os alunos(as) dos diferentes grupos, das relações com o mundo externo, dos interesses dos alunos(as) e dos professores(as)” (Fomeiro, 1998, p.232).

De salientar que a diversidade dos materiais nos ajudou no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que nos permitiu implementar atividades enriquecedoras e diversificadas, devido à utilização de diferentes estratégias. Deste modo, refere Roldão (2005) que “o apetrecho das escolas com recursos materiais diversificados é essencial para o desenvolvimento de estratégias diferenciadoras, permitindo aprendizagens funcionais e experimentais” (p.106).

Os lugares onde se encontravam as crianças foram escolhidos pelo professor titular, estando as crianças dispostas por filas, o que nos permite “determinar os padrões de comunicação e relações interpessoais na sala de aula” (Arends, 1995, p.80). Contudo, durante a nossa ação educativa o professor titular pensou mudar algumas crianças de lugar, uma vez que, na sua opinião, os lugares ocupados por determinadas crianças permitiam que algumas se distraíssem com facilidade e perturbassem os restantes colegas ao gerar barulho na sala de aula. Percebemos que, com esta e outras atitudes, “acima de tudo, os professores devem ser flexíveis e experimentar diferentes arranjos das carteiras” (Arends, 1995, p.95). De salientar que a disposição do espaço é fundamental, pois, como menciona Arends (2008), “a forma como o espaço é usado influencia a forma como os participantes da aula se relacionam uns com os outros e o que os alunos aprendem” (p.126). Neste sentido, compreendemos que a utilização adequada do espaço contribui para o desenvolvimento das aprendizagens significativas, “reflectindo-se não só no processo de aprendizagem como na qualidade do ambiente em que decorre a aprendizagem” (Morgado, 2004, p.94). Por isso, é essencial que as crianças participem na gestão e organização do espaço, uma vez que, desta forma, criam um maior envolvimento com o espaço, o que lhes permite desenvolver melhor a sua autonomia.

### 1.3.2. Organização do tempo – rotina diária

A rotina diária é muito importante para as crianças, porque permite “antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia” (Hohmann, & Weikart, 2007, p.8). Desta forma, as rotinas diárias são extraordinariamente importantes ao longo de todo o processo de desenvolvimento da criança. Afirma Oliveira-Formosinho (2007) que “criar uma rotina diária é basicamente (...) fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas em interações positivas” (p.69), sendo elas, que permitem “criar maior oportunidade para todas e cada uma das crianças. Sem rotinas, o educador tende a centrar-se só nalgumas crianças” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.70).

A rotina diária do jardim de infância era uma rotina mais ou menos flexível, pois estávamos sempre dependentes dos restantes grupos de crianças, no que se referia ao uso dos locais comuns a todas as crianças da instituição. Deste modo, criámos uma rotina diária que julgamos ser facilitadora de aprendizagens, transmitindo ao mesmo tempo a segurança necessária às crianças, proporcionando-lhes a possibilidade de criarem uma sequência de acontecimentos do dia, para que pudessem antecipar os acontecimentos que viriam a seguir, dando-lhes segurança para que desenvolvessem a sua autonomia. Concordamos com Hohmann e Weikart (2007) quando afirmam que “os acontecimentos que envolvem crianças e adultos ao longo do dia – planejar, brincar (...), reunir para uma história – dividem o dia em blocos de tempo manobráveis e fornecem uma estrutura que as crianças compreendem e reconhecem” (p.225), assim como também ajuda as crianças a sentirem-se “seguras devido à estrutura predizível da rotina diária e dos seus limites claros e apropriados, dentro dos quais elas se sentem livres para desenvolverem as suas próprias formas de fazer as coisas” (Hohmann, & Weikart, 2007, p. 225).

Nesta perspetiva, a rotina diária da “sala verde” estava disposta, conforme se pode verificar no quadro apresentado de seguida.

#### Quadro 2. Rotina diária da "sala verde".

Horas	Momento da rotina
07:45 – 09:30	Acolhimento
09:30 – 10:00	Tempo em grande grupo
10:00 – 11:00	Atividade livre/orientada
11:00 – 11:15	Tempo de arrumar
11:15 – 11:30	Tempo de rever
11:30 – 11:45	Higiene/Almoço/Higiene

<b>12:30 – 14:00</b>	Descanso
<b>14:00 – 15:30</b>	Atividade orientada em pequeno grupo
<b>15:30 – 16:00</b>	Higiene/Lanche/Higiene
<b>16:00 – 17:30</b>	Atividades nas áreas
<b>17:30 – 19:00</b>	Apoio à família

Aferimos pelo primeiro contacto com o contexto da EPE, e ao longo do nosso estágio, que já existiam rotinas institucionais diárias implementadas no jardim de infância. Deste modo, explicitamos de seguida algumas dessas rotinas diárias referentes à sala de atividades, na qual estivemos inseridas. À medida que as crianças começavam a chegar à instituição eram recebidas pelas auxiliares da ação educativa que dirigiam as crianças para o salão polivalente. No salão polivalente eram também orientadas por uma auxiliar da ação educativa. Por norma colocava todas as crianças a visualizar um filme, sentadas nas carpetes. Às nove horas e trinta minutos, a educadora de infância cooperante e as educadoras de infância estagiárias dirigiam-se ao salão polivalente, onde era feito o acolhimento inicial para trazerem o seu grupo de crianças para a sala de atividades. Na sala de atividades o acolhimento com a educadora de infância cooperante e com as educadoras de infância estagiárias era feito com as crianças sentadas em roda, em cima de uma carpete, onde se cantava a canção dos “bons dias” aos colegas e se rezava, às vezes, uma oração, nomeadamente o Anjo da Guarda. Após este momento, cada criança marcava a sua presença na árvore feita em cartolina e que se encontrava exposta à entrada da sala de atividades, do lado esquerdo. Individualmente, cada criança, colocava na árvore, uma “maçã” com o símbolo da criança e respetivo nome, mostrando assim que estava presente no jardim de infância. As crianças que não viessem ao jardim de infância naquele dia, a sua “maçã” ficava dentro de uma caixa. Reforçamos a ideia de Cordeiro (2008) ao dizer-nos que

o mapa de presenças pode ser instituído desde as idades mais pequeninas, é pois uma forma de dizer «Estou aqui e é aqui que estou! (...) pode ter inúmeras funcionalidades desde adquirir noções matemáticas, introduzir a leitura através do reconhecimento das letras e organizar temporalmente (p.371).

De seguida, procediam à marcação do tempo, no mapa do tempo, que se encontrava também à entrada da sala de atividades, mas do lado direito. Depois das crianças descobrirem o tempo que fazia em cada dia e o dia da semana em que nos encontrávamos, a educadora de infância cooperante ou as educadoras de infância estagiárias pediam aleatoriamente a uma criança para ir colar no mapa o cartão, que representava o estado do

tempo do dia em questão. Posteriormente surgia um momento de conversa, em que as crianças falavam do fim de semana ou do que faziam depois de saírem do jardim de infância. Alicerçamo-nos em Cordeiro (2008) quando refere que estes pequenos momentos de conversa em grande grupo servem

para dar uma oportunidade de contar as novidades (...) de desenvolver a memorização. Para além disso as crianças aprendem a saber ouvir, a esperar pela sua vez e a estar com atenção, concentração e tranquilidade. Desenvolve-se o sentido de respeito pelos outros e valoriza-se a linguagem e a relação afectiva, bem como a observação (p.371).

Depois surgiam as atividades livres ou orientadas, para as quais a educadora de infância cooperante ou as educadoras de infância estagiárias organizavam o grupo de crianças de acordo com as atividades planificadas, em grande grupo, em pequenos grupos, em pares ou individualmente. No entanto, as educadoras de infância estagiárias explicavam sempre o que era preciso para desenvolver a atividade e como se iria realizar, para que as crianças ficassem logo a saber quais eram as nossas propostas de trabalho para que pudessem tomar algumas decisões. Quase sempre, nos momentos em grande grupo, as crianças estavam sentadas em roda, exceto quando liam alguma história ou utilizavam o retroprojctor, que segundo Zabalza (1998) são

excelentes momentos para proporcionar à criança oportunidades de realizar experiências-chave (descrevem comportamentos que as crianças realizam naturalmente) de desenvolvimento sócio emocional, representação, música, movimento, etc. (...) estão a exercitar atitudes como a confiança, a autonomia, a iniciativa, a empatia, e a auto-estima (p.231).

São momentos de partilha importantíssimos para as crianças porque “têm oportunidade de ter iniciativa e apresentar as suas ideias” (Hohmann, & Weikart, 2007, p.194), bem como ajudam a construir um sentido de comunidade com as crianças. Por norma, as crianças e os adultos juntam-se em grande grupo, “para actividades de cantar, movimento e música, leitura de histórias e dramatizações de histórias e de acontecimentos” (Hohmann, & Weikart, 2007, p.231).

Concluída a atividade livre ou orientada, todas as crianças se responsabilizavam por deixar os materiais e os espaços utilizados arrumados. À medida que acabavam de arrumar os espaços e os materiais, iam-se sentando novamente em “roda”, na área de acolhimento, surgindo um momento em que as crianças faziam a revisão do que aprenderam no período da manhã. No fim, quando as condições meteorológicas permitiam, as crianças iam para o parque infantil da instituição, acompanhadas pela educadora de infância cooperante e pelas educadoras de infância estagiárias, onde realizavam jogos coletivos ou brincavam nos escorregas. Por fim, às onze horas e trinta minutos formávamos um “comboio” e

dirigíamo-nos para o refeitório do jardim de infância para almoçar, onde as crianças cuidavam da higiene das mãos e lhes era servido o almoço, sempre com a orientação e supervisão da educadora de infância cooperante, das educadoras de infância estagiárias e da auxiliar da ação educativa. Após o almoço surgia um momento de descanso, no qual as crianças eram incentivadas a fazer as necessidades básicas, antes de irem descansar. O período de descanso realizava-se na sala de atividades, na área de acolhimento, com as crianças deitadas em carpetes, por filas. Neste período de tempo, as crianças por opção própria podiam dormir, ver televisão, ouvir música ou fazer atividades mais calmas (desenhar, pintar). Finalizado o momento de descanso, as crianças realizavam atividades em pequenos grupos, sobre a orientação dos adultos. Às quinze horas e trinta minutos, as crianças dirigiam-se novamente para o refeitório do jardim de infância, onde cuidavam da higiene das suas mãos para lancharem. Posteriormente dirigiam-se novamente para a sala de atividades, onde realizavam diversas atividades lúdicas, como por exemplo: cantar, desenhar, jogar, pintar, entre outras. De seguida, escolhiam a área de interesse, para a qual podiam ir brincar. Por fim, às dezassete horas e trinta minutos, as crianças dirigiam-se para a sala de vídeo, salão polivalente ou para o parque infantil, enquanto aguardavam a chegada dos seus encarregados de educação.

Considerando a descrição que fizemos, anteriormente, da rotina podemos constatar que se orientava segundo três momentos cruciais, nomeadamente: em grande grupo; em pequeno grupo e o momento de planear/fazer/rever. Estes momentos, como bem salientam Hohmann e Weikart (2007) permitem “aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas à dimensão da criança no contexto dos acontecimentos que vão surgindo” (p. 224).

No 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) a gestão do tempo era uma dimensão pedagógica muito importante, pois era vista como “uma tarefa difícil e complexa para professores” (Arends, 2008, p. 124). Por norma, os professores apresentavam algumas dificuldades na gestão do tempo, uma vez que, o tempo que possuíam para abordar determinados conteúdos era reduzido. No entanto, tinham sempre em consideração as diferenças entre as crianças, uma vez que apresentavam níveis cognitivos e de aprendizagem diversificados. Assim, era essencial atender às diferenças de cada criança, integrando-as no processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, o tempo deve ser aproveitado da melhor forma possível, proporcionando às crianças um ambiente de aprendizagem de qualidade, com o intuito de aumentarem “a sua capacidade de gerirem a realização das suas actividades ou tarefas em função do tempo” (Morgado, 2004, p.94).

Contudo, nem sempre foi possível realizarmos todas as tarefas planificadas no tempo previsto, pelo facto de existirem crianças que apresentavam dificuldades na organização e gestão do tempo, quando solicitadas para realizarem determinadas tarefas. Neste sentido, apuramos a rotina diária da instituição do 1.º CEB de uma forma geral, tal como consta no quadro exposto.

**Quadro 3.** Rotina diária da instituição do 1.º CEB

Horas	Atividade
07:45 – 09:00	Acolhimento das crianças
09:00 – 10:30	Componente lectiva
10:30 – 11:00	Intervalo
11:00 – 12:30	Componente lectiva
12:30 – 13:30	Almoço
13:30 – 14:00	Acolhimento das crianças
14:00 – 16:00	Componente lectiva
16:00 – 16:30	Intervalo
16:30 – 17:30	Componente não lectiva
17:30 – 19:00	Apoio à família

Salientamos que as várias componentes do currículo/áreas curriculares estavam organizadas segundo um horário, tal como podemos observar no quadro apresentado.

**Quadro 4.** Horário semanal da turma CR3

Tempos	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09:00 – 09:30	Português	Matemática	Português	Matemática	Inglês
09:30 – 10:00	Português	Matemática	Português	Matemática	Inglês
10:00 – 10:30	Português	Matemática	Português	Matemática	Expressões
10:30 – 11:00	<b>Intervalo</b>				
11:00 – 11:30	Matemática	Português	Português	Português	Matemática
11:30 – 12:00	Matemática	Português	Português	Português	Matemática
12:00 – 12:30	Matemática	Português	Expressões	Português	Matemática
12:30 – 14:00	<b>Almoço</b>				
14:00 – 14:30	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Matemática	Estudo do Meio	Expressões
14:30 – 15:00	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Matemática	Estudo do Meio	Expressões
15:00 – 15:30	Expressões	Inglês	Matemática	T.I.C.	Apoio ao Estudo
15:30 – 16:00	Expressões	Inglês	Apoio ao Estudo	T.I.C.	Apoio ao Estudo
16:00 – 16:30	<b>Intervalo</b>				
16:30 – 17:00	Atividade Física	Música	Expressão Plástica	Expressão Plástica	Atividade Física
17:00 – 17:30	Atividade Física	Música	Expressão Plástica	Expressão Plástica	Atividade Física

Como podemos constatar através dos dados expressos no quadro, no período da manhã, a componente letiva começava todos os dias úteis às 09:00, prolongando-se até às 12:30.

Havia um intervalo das 10:30 às 11:00, no qual as crianças lanchavam e brincavam com as restantes crianças da comunidade educativa. Quando as condições climatéricas o permitiam, as crianças podiam usufruir dos espaços exteriores para brincarem, tanto no período da manhã como no da tarde. A hora do almoço era das 12:30 às 14:00. Por isso, todas as crianças que iam almoçar à cantina, da Escola EB 2, 3<sup>17</sup>, próxima desta instituição e pertencente ao mesmo Agrupamento de Escolas<sup>18</sup>, às 12:30 dirigiam-se para o autocarro da Câmara Municipal de Bragança, que se encontrava na porta principal da instituição, acompanhadas pelas assistentes operacionais. As restantes crianças que iam almoçar a casa eram encaminhadas para a rua, pelos professores responsáveis por essa tarefa, tendo por objetivo verificar com quem ia cada uma das crianças. O período da tarde iniciava às 14:00 e terminava às 17:30, havendo também um intervalo das 16:00 às 16:30. É importante referir que durante a semana eram integradas as áreas extracurriculares de uma forma articulada com as outras áreas do saber, sendo que estas áreas eram lecionadas por docentes especializados. Deste modo, o tempo revela-se, como salienta Arends (1995) como “o recurso mais importante que o professor tem de controlar: não só quanto tempo deve ser gasto numa matéria específica, mas como gerir e focalizar o tempo dos alunos nos assuntos escolares em geral” (p.79).

## **2. Fundamentação da escolha do tema, problema e objetivos de estudo**

Inicialmente encontramos vários temas aliciantes que poderiam servir de fio condutor do nosso percurso investigativo, nos contextos de estágio. Mas, quando entramos em contacto direto com a prática educativa, foram várias as preocupações que nos levaram a refletir como é que a nossa presença nos dois contextos poderia ajudar as crianças no seu processo de ensino-aprendizagem, e a nós próprias, a construir saberes na ação. Portanto, foi essencial compreender que a pedagogia articula “as conceções teóricas (teóricas e saberes) e com as crenças (crenças, valores e princípios) (...). A pedagogia sustenta-se, assim, numa práxis, isto é, numa ação fecundada na teoria e sustentada num sistema de crenças” (Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2011, p.13). Considerando que a pedagogia articula a teoria, os saberes e as crenças era essencial centrarmos toda a nossa ação na criança, visto considerarmos que o importante era proporcionarmos-lhe experiências de ensino-aprendizagem que a conduzissem

---

<sup>17</sup> A nomenclatura EB 2, 3 diz respeito a uma escola do ensino básico, frequentada por crianças do 2.º (5.º e 6.º anos) e 3.º (7.º, 8.º e 9.º anos) ciclos do ensino básico.

<sup>18</sup> De acordo, com o art.º 6, do Decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho, “agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino” (p. 3341).

ao desenvolvimento de aprendizagens significativas, diversificadas, ativas e socializadoras. Portanto, numa pedagogia em que a criança é um ser ativo e participativo é fundamental criar

espaços e tempos pedagógicos onde a ética das relações e interações permite desenvolver atividades e projetos que, porque valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo como os saberes e as culturas dos adultos, permite às crianças viver, conhecer, significar, criar (Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2011, p.19).

Neste sentido, “a investigação é uma forma de aprender, de conhecer e, até, de intervir na realidade” (Lima, cit. por Sousa, 2011, p.50). A pesquisa realizada foi uma forma de nos integrarmos mais nos contextos, bem como para desempenharmos um papel mais ativo, para que pudéssemos dar o nosso contributo no sentido de proporcionarmos um ambiente de aprendizagens significativas. Durante a pesquisa realizada emergiu uma questão-problema, cuja intencionalidade foi a de contextualizar de forma clara e operacional o tema que pretendíamos investigar. Concordamos com Pacheco quando defende que “o investigador parte de uma situação de conflito, que procurará traduzir numa ou em várias interrogações, conquanto reconheça a necessidade de ultrapassá-la” (cit. por Sousa, 2011, p.54). Assim, a questão-problema norteadora do nosso trabalho foi *A criança e a comunicação: Qual a importância das dinâmicas da comunicação verbal e não verbal para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem?* Constitui-se assim esta questão-problema como suporte da nossa investigação científica, à qual pensamos ter dado resposta(s) ao longo da reflexão sobre as práticas implementadas. Concordamos, por tal, com Sousa (2009) ao destacar que o problema de uma investigação define-se como “o comandante que estabelece o rumo de toda a investigação” (p.44). Deste modo, atendendo à interrogação anterior estabelecemos como objetivos: (i) *Reconhecer a importância das dinâmicas de comunicação verbal e não verbal no processo de ensino-aprendizagem;* e (ii) *Identificar que tipos de dinâmicas comunicativas as crianças estabelecem na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.*

### **3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Para recolhermos a informação necessária para a nossa investigação tornou-se imprescindível conhecermos as técnicas e os instrumentos de recolha de dados. As técnicas são definidas por Bisquerra como “os meios técnicos que se utilizam para registar as observações” (cit. por Sousa, 2005, p.181), e os “instrumentos de observação têm por função seguir o desenvolvimento do comportamento do jovem professor, e situá-lo progressivamente numa perspectiva de evolução” (Postic, 1979, p.19). Por isso, num

trabalho investigativo, “o mais importante não é recolher muitos dados, mas recolher dados adequados” (Ponte, 2002, p.15) para o investigador. Técnicas e instrumentos aparecem ligados, existindo uma relação mútua entre os dois conceitos. As técnicas são tidas como um conjunto de procedimentos ao qual se recorre para recolher os dados, enquanto os instrumentos são encarados como objetos palpáveis utilizados nas diversas técnicas empregadas aquando da recolha de dados. Porém, a escolha das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados, utilizados no nosso campo de investigação, não foram decisões autónomas, pois resultaram da forma como pretendíamos desenvolver a nossa investigação, bem como das suas características e da questão-problema em estudo.

No nosso campo de investigação, em ambos os contextos educativos, realizámos observações, registos fotográficos e em áudio, recolhemos e analisamos as produções das crianças e procedemos ao preenchimento de grelhas de observação, tendo por finalidade obtermos dados que nos permitissem responder à questão-problema em análise. Seguidamente apresentámos as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados.

### **3.1. Observação participante e naturalista**

A observação em educação assume um papel preponderante, pois é a base da ação educativa. Refere Máximo-Esteves (2008) que “a observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto”, dado que “a observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (p.87). Salienta ainda a autora que “as notas de campo (...) são os instrumentos metodológicos que os professores utilizam, com mais frequência para registar os dados de observação” (p.88). Consideramos que a observação é muito importante para os professores em formação, visto que permite “tornar o professor mais consciente das situações de ensino, tornando-o simultaneamente mais consciente de si próprio em situação” (Estrela, 1990, p. 62). Neste sentido, a observação poderá ajudar o professor a:

reconhecer e identificar fenómenos; aprender relações sequenciais e causais; ser sensível às reacções dos alunos, pôr problemas e verificar soluções; recolher objectivamente a informação; organizá-la e interpretá-la; situar-se criticamente face aos modelos existentes; realizar a síntese entre a teoria e a prática (Estrela, 1990, p. 62).

Verificamos que a observação se apresenta como uma estratégia na formação de professores, assentando em três pressupostos, nomeadamente: “1 – aprender a observar para aprender a ensinar; 2 – aprender a observar para aprender a ser professor reflexivo e 3 – aprender a observar para poder investigar” (Serafini, & Pacheco, cits. por Flores, & Pacheco,

1999, pp.156-157). Partindo destes pressupostos, é de referir que, no decorrer da nossa Prática de Ensino Supervisionada (PES), a observação esteve sempre presente de forma contínua, passando por dois momentos distintos: no primeiro momento centralizamos o nosso interesse em conhecer a rotina diária, o espaço, os materiais, as interações comunicativas (criança-criança, adulto-criança e criança-adulto), o comportamento e, num segundo momento, focamos nas situações práticas que englobavam o nosso tema, atendendo sempre às três questões fundamentais para o sucesso de uma observação, sendo elas: “*observar o quê? quem?; como?*” (Quivy, & Campenhoudt, 2008, p.155).

Consideramos que a nossa observação foi essencialmente participante e naturalista. Participante porque “consiste no envolvimento pessoal do observador na vida comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro” (Sousa, 2005, p. 113). Ou seja, o observador participa na vida do grupo por ele estudado (Estrela, 1990). E naturalista porque “o observador pertence à mesma comunidade do grupo que investiga” (Mann, cit. por Sousa, 2005, p.113). Esta possibilitou-nos recorrer a diferentes instrumentos de recolha de dados que, posteriormente, foram analisados e refletidos, nomeadamente: o preenchimento de grelhas de observação; as notas de campo; as produções das crianças (orais e escritas) e os registos fotográficos e em áudio.

### **3.2.Grelhas de observação**

No sentido de recolhermos dados significativos acerca do tema em estudo, nos dois contextos, elaboramos *a priori* duas grelhas de observação, uma para observação das crianças da EPE (*vide* Anexo I) e outra para o 1.º CEB (*vide* Anexo II), considerando aspetos ligados à comunicação verbal e à comunicação não verbal. Através destas técnicas de recolha de dados, conseguimos apurar diversificadas informações acerca do grupo de crianças, em ambos os contextos educativos da PES, sendo que constatamos que esta técnica de recolha de dados, sustentada nas grelhas de análise como instrumento de registo, nos permitiu uma organização mais criteriosa das informações.

### **3.3.Notas de campo**

Para Bogdan e Biklen (2013) as notas de campo consistem no “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (p.150). Esta técnica de recolha de dados permitiu-nos registar tudo o que vimos, ouvimos, experienciamos e refletimos, no decorrer dos acontecimentos na nossa prática, em ambos os contextos. Assim, as notas de campo assumem-se como dois tipos de materiais: o

descritivo e o reflexivo. Descritivo porque “a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas” (Bogdan, & Biklen, 2013, p. 152). “O objectivo é registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88). E reflexivo porque traduz “a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (Bogdan, & Biklen, 2013, p. 152). Ou seja, “notas interpretativas, interrogações, sentimentos, (...), impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88).

De referir que as notas de campo, no nosso caso em específico, nos forneceram evidências da prática para uma posterior análise, compreensão e reflexão acerca das experiências de ensino-aprendizagem. No *corpus* do nosso texto, apresentamos as notas de campo e a sua respetiva análise como forma de contextualização das vivências das crianças nas experiências de ensino-aprendizagem.

### **3.4. Produções das crianças: orais e escritas**

As produções das crianças, tanto orais como escritas permitiram-nos ir recolhendo dados para a análise do seu desempenho e aprendizagem nas várias áreas do conhecimento. Assim, ao longo da nossa prática fomos sempre criando oportunidades para que as crianças se pudessem expressar, pois “se criamos espaço para as ‘cem linguagens’ as crianças recorrem àquela que no momento lhe for mais útil e mais prazerosa” (Oliveira-Formosinho, & Costa, 2011, p. 98). Deste modo, íamos registando as produções das crianças, através da linguagem verbal, gestual, desenhos, entre outras. Corroboramos também da perspetiva anotada por Oliveira-Formosinho (2008) quando defende que “registar é deixar marcas, marcas que retratam uma história” (p.121). Também para Máximo-Esteves (2008) “a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos” (p. 92). Por isso, é fundamental que a criança registe e documente os seus interesses, sentimentos e ideias. Somenos importante é também o facto do educador/professor respeitar a criança como um ser autónomo, permitindo-lhes representar as suas próprias situações e conduzi-las à reflexão sobre as experiências de ensino-aprendizagem, ao longo do seu percurso escolar. Ainda neste enquadramento, Oliveira-Formosinho e Costa (2011) afirmam que “a escuta ativa das crianças vai instituindo a participação. O respeito com que se escuta cria um clima positivo de ética relacional. A criança sabe que é verdade que a querem incluir” (p.91). Portanto, centramos a nossa atenção no trabalho produzido pelas crianças, tendo em

conta que o foco da nossa investigação se prendeu com a importância das dinâmicas da comunicação verbal e não verbal no desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Sendo a sua análise importante para, posteriormente, refletirmos acerca do que foi feito e do que se poderia fazer para que a criança progredisse ao longo do tempo, ou seja, que se verificassem progressos ao longo da nossa prática em sala de atividades/aula.

Os registos produzidos pelas crianças, tal como os registos fotográficos e em áudio, foram importantes para a obtenção de informações. Logo, através destes registos foi possível retirar várias interpretações, tendo sido integrado algum desse material no nosso trabalho de investigação, uma vez que nos permitiu perceber que tipo de dinâmicas comunicativas se estabeleciam na sala de atividades/aula, bem como nos ajudaram a perceber o envolvimento da criança, ou não, nas atividades realizadas. Menciona-se, assim, que o objetivo deste tipo de recolha é “obter provas detalhadas de como as situações sociais são vistas pelos seus atores e quais os significados que vários fatores têm para os participantes” (Bogdan, & Biklen, 2013, p.177).

### **3.5. Registos fotográficos e em áudio**

O registo fotográfico/imagem foi outro recurso utilizado para a recolha de dados, dado que “as fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (Bogdan, & Biklen, 2013, p.183). Portanto, é de salientar que “as imagens registadas não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91). Tal como refere Máximo-Esteves (2008) as imagens devem ser datadas e referenciadas espacialmente como acontece com outros registos.

Menciona ainda Máximo-Esteves (2008) que “quando o professor utiliza regularmente a máquina fotográfica na sala, o seu uso como instrumento de investigação insere-se na rotina da aula, não sendo, para tal, um recurso intrusivo” (p.91). Neste sentido, a utilização da fotografia na sala de atividades/aula teve como objetivo, complementar alguns aspetos da nossa pesquisa. No entanto, as fotografias que foram produzidas nos dois contextos da prática pedagógica serviram-nos de estímulo para a produção de dados na investigação em curso, tornando-se uma ferramenta essencial para chegar às respostas a que o estudo procura responder. Este tipo de registo icónico possibilitou-nos o acesso a

informações “sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interação e a sua forma de apresentação em determinadas situações” (Bogdan, & Biklen, 2013, p.191).

Relativamente ao sistema áudio, também este se tornou fundamental para a nossa investigação, isto pelo facto de nos ter possibilitado o registo dos diálogos (interações comunicativas) existentes na sala de atividades/aula, aquando da realização das experiências de ensino-aprendizagem e, para tal, salientamos que recorremos a um gravador, com a prévia autorização dos/as titulares de grupo/turma. Depois de gravadas, as conversas foram transcritas para papel e utilizadas na descrição das experiências de ensino-aprendizagem, de modo a complementar o registo das atividades, possibilitando-nos verificar que tipo de dinâmica(s) comunicativa(s) prevaleciam na sala de atividades/aula.

Convém mencionar ainda que todos os registos fotográficos foram devidamente autorizados pelas educadoras/professoras cooperantes, encarregados de educação e crianças, certificando a sua privacidade e anonimato. Algumas das fotografias são apresentadas aquando da apresentação e análise das experiências de ensino-aprendizagem, tendo por finalidade, enriquecer o nosso trabalho e comprovar a veracidade das nossas afirmações.

## **Capítulo III. Apresentação e análise das práticas em contexto de estágio**

### **Nota introdutória**

Neste capítulo procede-se à apresentação, descrição, análise e interpretação de algumas experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no contexto da Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), sendo que, a recolha dos dados e a seleção das experiências de ensino-aprendizagem recaiu sobre a importância das dinâmicas da comunicação verbal e não verbal para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, nos dois contextos.

### **1. Apresentação, descrição e análise das experiências de ensino-aprendizagem**

Neste tópico apresentamos, descrevemos e analisamos as experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas com as crianças ao longo da PES. No entanto, iremos reflectir mais especificamente sobre três experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas em cada um dos contextos (EPE e 1.º CEB), respetivamente. A seleção das experiências de ensino-aprendizagem pautou-se no facto de serem aquelas que, na nossa perspetiva, se enquadravam melhor no tema desenvolvido, no âmbito da nossa pesquisa. De acordo, com Portugal e Leavers (2011), uma das finalidades da educação é “organizar um conjunto de experiências a partir das quais as crianças aprendem e desenvolvem competências pessoais e sociais” (p.37). Neste sentido, planificámos atividades que promovessem experiências de ensino-aprendizagem significativas, socializadoras, diversificadas, integradas e ativas. Deste modo, no desenrolar de todas as experiências de ensino-aprendizagem, procurámos sempre dar voz às crianças, tendo em conta os seus interesses, sem deixar de parte as suas necessidades. Assim sendo, tivemos sempre em consideração que a planificação é “flexível, sequencial e transversal” (Mesquita-Pires, 2007, p. 178). É, ainda, de realçar que os nomes das crianças mencionados ao longo da descrição das experiências de ensino-aprendizagem são fictícios, sendo que optamos por serem as crianças a escolherem outro nome.

#### **1.1. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas na Educação Pré-Escolar**

No contexto da Educação Pré-Escolar (EPE) as experiências de ensino-aprendizagem (EEA) desenvolvidas foram planificadas de acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) e as *Metas de Aprendizagem*.

Durante o período de observação procuramos sempre perceber quais eram os interesses das crianças, de modo a podermos delinear as EEA a desenvolver. Para tal,

apoiamo-nos em Post e Hohmann (2011) quando nos asseguram que “é importante que os responsáveis pelas crianças (...) apoiem com criatividade o desejo natural das crianças para aprenderem activamente” (p. 22). Consideramos, por tal, que as crianças devem ser vistas como cidadãos competentes, autónomos e participativos. Apercebemo-nos, ainda, que a leitura de diferentes géneros literários, promove o desenvolvimento de uma pluralidade de competências nas crianças, visto que

durante a leitura de histórias, as crianças aprendem sobre a estrutura da língua escrita, sobre a organização do material impresso nos livros, para além de desenvolverem o vocabulário, capacidades de manutenção na tarefa (atenção e concentração) e interajam com adultos e pares (Fernandes, 2007, p.26).

Deste modo, é fundamental promover EEA enriquecedoras, nas quais se deve valorizar o papel ativo que cada criança deve ter ao envolver-se nas atividades que promovem a interação/relação com as outras crianças e com os adultos. Porém, o educador sabe que ao promover EEA, de natureza linguística, está a desenvolver nas crianças, “a sua atenção, permitindo-lhes interagir construtivamente no decorrer da narrativa” (Fernandes, 2007, p.26).

Uma das experiências de ensino-aprendizagem que desenvolvemos com as crianças surgiu a partir de um diálogo, através do qual percebemos que as crianças gostam muito de animais.

Marco (Puxa pela bata): *Sabes o que estive a fazer no fim de semana?*

Educadora de infância estagiária: *O que estiveste a fazer?*

Marco: *Estive a ajudar o meu tio a cuidar das vacinhas dele.*

Educadora de infância estagiária: *Como são as vacas do teu tio?*

Marco: *São brancas e pretas. Eu gosto muito das vacinhas dele.*

(...)

Simone: *Eu tenho um cão e um gato em casa. Às vezes, ajudo a minha mãe e o meu pai a dar-lhes de comer.*

Marco: *Eu ajudo o meu tio a dar erva as vacas.*

João: *Eu também tenho um gato em casa.*

Íris: *E eu também.*

(Nota de campo, n.º 1, de 27 de abril de 2015)

### **Análise da nota de campo**

Como se pode verificar, pela presente nota de campo, as crianças em grande grupo revelaram o que fizeram durante o fim de semana, demonstrando o seu interesse pelos animais. Deste modo, ficamos a saber que algumas crianças convivem no seu dia a dia com animais em casa (cão ou gato). As restantes crianças apenas convivem com os animais, ao fim de semana e em casa de familiares, como é o caso exposto no diálogo sobre as vacas. As categorias e subcategorias presentes, referentes às dinâmicas da comunicação verbal são as seguintes: a unidireccional (educadora/criança; criança/educadora e criança-criança); a bidireccional (criança-educador-criança), estando também presente a comunicação não verbal (presta atenção a questões das crianças).

Após o diálogo, partimos para a exploração de um livro de literatura para a infância intitulado *Moncho e a Mancha* de Kiko DaSilva. Como habitual, começamos por cantar a canção dos “bons dias” e rezar a oração do “Anjo da Guarda” com as crianças sentadas numa carpete em “roda”, bem como marcar as presenças e o estado do tempo e, por vezes, também partilhávamos as novidades do fim de semana. De seguida, utilizando como recurso o retroprojektor, apresentamos às crianças uma imagem abstrata (*vide* figura 6), uma mancha de tinta de *Rorschach*, com o intuito das crianças fazerem a leitura interpretativa dessa mancha.



**Figura 6.** Mancha de tinta Rorschach<sup>19</sup>

Aquando da sua análise, o grupo de crianças foi questionado pela educadora de infância estagiária, gerando-se o seguinte diálogo.

Educadora de infância estagiária: *O que vês na imagem, João?*

João: *Dois animais a voarem!*

Educadora de infância estagiária: *Que animais, João?*

João: *Morcegos.*

Educadora de infância estagiária: *E tu Lígia, que vês na imagem?*

Lígia: *Uma borboleta a voar!*

Pedro: *Um leão com uns dentes muito grandes.*

Lígia: *Eu não vejo nenhum leão.*

Educadora de infância estagiária: *Ricardo, o que pensas que o autor queria transmitir?*

Ricardo: *Os animais são bonitos.*

Maria: *As borboletas voam!*

Jorge: *A borboleta está a proteger os seus amigos.*

Maria: *Cidália, os animais também tem amigos! E a borboleta tem dois amigos.*

Educadora de infância estagiária: *Muito bem, Maria. E quais são os amigos da borboleta, Maria?*

---

<sup>19</sup> <http://www.monografias.com/trabajos73/definicion-objeto-estudio-psicologia/image011.jpg>, consultado a 8 de maio de 2015, pelas 22:15.

Maria: *São os morcegos.*

Educadora de infância estagiária: *E onde vês os morcegos na imagem, Maria?*

Maria: *as asas da borboleta.*

Jorge: *A borboleta está a protegê-los com as asas. Os nossos pais também os protegem!*

(Nota de campo, n.º 2, de 11 de maio de 2015)

### **Análise da nota de campo**

Pela presente nota de campo, constatamos que surgiram várias interpretações acerca da mesma imagem. Algumas dessas interpretações revelaram-se interessantes, visto que as crianças demonstraram um bom nível de atenção, uma vez que realizaram uma boa observação da imagem. Assim, percebemos que uma simples imagem pode conter vários significados. Porém, as crianças continuam a demonstrar o seu gosto especial pelos animais. As categorias e subcategorias presentes nas dinâmicas da comunicação verbal são as seguintes: a unidireccional (educadora/criança; criança/educadora e criança-criança); a bidireccional (criança-educador-criança) e na comunicação não verbal pudemos registar, uma vez mais, que prestamos atenção às questões das crianças.

Depois do diálogo interpelamos ainda as crianças, no sentido de lhes despertar a curiosidade natural pelas coisas e de lhes criar o hábito de observarem tudo o que as rodeia, tendo por objetivo que as estas encontrassem alguma coisa ‘nova’ na sala de atividades. Esta atividade deu origem ao seguinte diálogo:

Educadora de infância estagiária: *Já olharam bem para a vossa sala, hoje?*

Crianças (em grande alvoroço): *Sim.*

Educadora de infância estagiária: *Sim? Encontraram alguma coisa ‘nova’ na sala?*

Beatriz: (apontado com o dedo): *Está ali uma prenda.*

Educadora de infância estagiária: *Uma prenda?*

Marco: *Sim.*

Lígia: *E foste tu que trouxeste uma prenda para nós.*

Educadora de infância estagiária: *Eu não? Deve ter sido a educadora Cláudia!*

Liliana: *Eu vi-te entrar com esse saco.*

Luís: *São gomas e rebuçados.*

Educadora de infância estagiária: *Serão gomas e rebuçados, o que está dentro do saco? Vamos ver?*

Crianças: *Sim!*

(Nota de campo, n.º 3, de 11 de maio de 2015)

### **Análise da nota de campo**

Através da nota de campo, constatamos que as crianças observam tudo o que as rodeia. Apesar de, observarem todos os dias a sua sala de atividades, de modo a verificar se encontram algo de novo, reparam também no que os adultos trazem de casa. Como viram que foi a educadora de infância estagiária que trazia de casa o saco novo que estava a sala, deduziram logo que seria uma prenda – gomas e rebuçados. As categorias e subcategorias presentes das dinâmicas da comunicação verbal são a unidireccional (educadora/criança; criança/educadora e criança-criança) e a bidireccional (criança-educador-criança) e na comunicação não verbal anotamos que a educadora estagiária presta atenção às questões das crianças.

Aleatoriamente, a educadora de infância estagiária pediu a uma das crianças para abrir o saco e mostrar às outras crianças, o que estava dentro do saco – um livro (*vide* figura 7).



**Figura 7.** Criança a mostrar o livro

### **Análise do registo fotográfico**

Através da figura podemos verificar uma das crianças a mostrar às restantes crianças o que continha o saco novo, que a educadora de infância estagiária colocou a sala de atividades. De certa forma, podemos ainda verificar o entusiasmo das crianças, quando viram o que estava dentro do saco.

De seguida, as crianças foram convidadas a olharem atentamente para o livro, com a intenção de estabelecerem algumas comparações com o saco que continha o livro, bem como com a mancha de tinta de *Rorschach*, anteriormente projetada e analisada.

Educadora de infância estagiária: *Agora, olhem para a mancha de tinta, para o saco e para a capa do livro. Vêm alguma coisa igual?*

Jorge: *Manchas.*

Educadora de infância estagiária: *Vês manchas onde, Jorge?*

Jorge (Apontado com o dedo): *No livro e na máquina.*

Educadora de infância estagiária: *Muito bem, Jorge. E que vês no saco Rita?*

Rita: *Animais.*

Educadora de infância estagiária: *E no livro e no retroprojector (máquina) não vês animais*

Rita: *Sim! São diferentes.*

Lígia (Levantado o dedo o ar): *Os do teu saco são mais bonitos!*

Educadora de infância estagiária: *Porque, Lígia?*

Lígia: *No saco vê-se logo quais são os animais.*

(Nota de campo, n.º 4, de 11 de maio de 2015)

### **Análise da nota de campo**

Pela nota de campo, podemos constatar que as crianças ao observarem de novo a mancha de tinta *Rorschach*, o saco e a capa do livro, comparando-as, concluíram que era mais fácil identificar os animais no saco, do que as manchas. As categorias e subcategorias presentes das dinâmicas da comunicação verbal são a unidireccional (educadora/criança; criança/educadora e criança-criança); a bidireccional (criança-educador-criança) e a também a comunicação não verbal (presta atenção a questões das crianças).

Antes de procedermos à leitura do livro, interpelamos as crianças acerca da capa, focalizando-nos na exploração das imagens, bem como nos elementos que nela constavam

– exploração dos elementos paratextuais. Debruçamo-nos nas palavras de Fernandes (2007) quando refere que “antes da leitura, o educador pode explorar elementos do livro” (p.26), bem como

introduzir a história promovendo uma discussão que relacione o texto com experiências dos alunos. Apresentar o título da obra e o seu autor (usando estes termos). Estabelecer diálogos sobre a narrativa, procurando que as crianças produzam predições sobre a narrativa, criando desejo de ouvir ler o texto (p.28).

Deste modo, surgiu o seguinte diálogo:

Educadora de infância estagiária: *Ricardo, o que vês na capa?*

Ricardo: *Vejo um boneco.*

Educadora de infância estagiária: *Muito bem, Ricardo. E tu, Maria o que vês na capa?*

Maria: *Um menino e uma mancha.*

Educadora de infância estagiária: *Muito bem, Maria. E tu, João o que vês na imagem?*

João: *Uma mancha de tinta.*

Leandro: *Parecida com a que tu mostraste.*

Educadora de infância estagiária: *E como é essa mancha de tinta?*

Leandro: *É muito escura.*

Beatriz: *É cinzenta e preta.*

Educadora de infância estagiária: *Muito bem. O que achas que vai acontecer nesta história?*

Beatriz: *O menino vai transformar-se numa mancha.*

Inês: *Vai nada. O menino vai encontrar uma mancha.*

Educadora de infância estagiária: *Onde?*

Inês: *Em casa dele.*

Educadora de infância estagiária: *Cristiana, o que vemos mais na imagem?*

Cristiana: *O nome de quem escreveu a história.*

Educadora de infância estagiária: *Muito bem, Cristiana. O autor desta história é Kiko DaSilva. Autor é quem escreve a história. E esta foi escrita por Kiko DaSilva. Mas, ainda podemos ver outra coisa na capa do livro. Qual é, Rita?*

Rita: *O nome da história.*

Educadora de infância estagiária: *Sim. O título da história é Moncho e a Mancha.*

(Nota de campo, n.º 5, de 11 de maio de 2015)

### **Análise da nota de campo**

Através da presente nota de campo podemos ler as diferentes interpretações que as crianças realizaram da capa do livro e dos restantes elementos paratextuais, tendo sido mediadas pela educadora de infância estagiária. Concluíram que na capa do livro viam o título da história, o nome do autor, um menino e uma mancha de tinta. Consideramos terem estado presentes categorias e subcategorias das dinâmicas da comunicação verbal, nomeadamente a unidireccional (educadora/criança; criança/educadora e criança-criança) e a bidireccional (criança-educador-criança) e também da comunicação não verbal (presta atenção a questões das crianças).

Concluída a exploração dos elementos paratextuais do livro, e após um breve diálogo, dissemos às crianças como se chamava a história, dando às crianças a possibilidade de descobrirem quem seria o Moncho e a Mancha, despoletando-se assim o seguinte diálogo:

Rita: *O Moncho é um menino!*

Maria: *A Mancha é um animal!*

Educadora de infância estagiária: *Porque dizes que a Mancha é um animal?*

Maria: *Gosto muito de animais!*  
João: *O saco onde trazias o livro tem muitos animais!*  
Educadora de infância estagiária: *Mas! vês algum animal na capa da história?*  
João: *Não!*  
Marco: *Deve ser uma vaca!*  
Educadora de infância estagiária: *Porque pensas que é uma vaca, Marco?*  
Marco: *O meu tio tem vacas dessa cor.*  
Educadora de infância estagiária: *E de que cor são as vacas do teu tio?*  
Marco: *Pretas e brancas.*  
Educadora de infância estagiária: *Vamos ver quem é o Moncho e a Mancha?*  
Crianças: *Sim!*

(Nota de campo, n.º 6, de 11 de maio de 2015)

### **Análise da nota de campo**

Na nota de campo anterior podemos ler as diferentes interpretações que as crianças fizeram do Moncho e da mancha, tentando adivinhar pela interpretação dos conteúdos da capa do livro, quem seria o Moncho e a mancha. Concluíram que o Moncho era um menino e a mancha um animal, nomeadamente uma vaca. Na interação que estabelecemos, visível no diálogo, e posteriormente nas ações desenvolvidas, consideramos terem estado presentes categorias e subcategorias das dinâmicas da comunicação verbal, nomeadamente a unidireccional (educadora/criança; criança/educadora e criança-criança) e a bidireccional (criança-educador-criança) e também da comunicação não verbal (presta atenção a questões das crianças).

Tornou-se interessante o facto das crianças, após saberem o título da história, o terem imediatamente associado à ilustração da capa. Por isso, é fundamental comunicar com as crianças, visto que é nestas idades que a linguagem é uma das peças-chave para futuras aprendizagens. Portanto, torna-se necessário criar

um ambiente no qual a linguagem seja a grande protagonista: tornar possível e estimular todas as crianças a falarem; criar oportunidades para falas cada vez mais ricas através de uma interação educador(a) - criança que o faça colocar em jogo todo o seu repertório e superar constantemente as estruturas prévias (Zabalza, 1998, p.51).

Logo, foi importante dar oportunidade às crianças de falar, através da qual nos apercebemos que as suas experiências influenciam e refletem-se nas análises que realizam sobre o observado. De seguida, procedemos à leitura da história apenas até ao momento em que se encontra o excerto *A sua mancha era...* com o intuito de deixar em *suspense* o resto da história. Para tal, desafiamos as crianças a darem resposta(s) à seguinte questão: “Como será a mancha?”.

Marco: *É uma vaca!*  
Maria: *É um gato!*  
Inês: *É um cão!*  
Educadora de infância estagiária: *Afinal em que ficamos? É uma vaca, um gato ou um cão?*  
Matilde: *Diz tu. Conta o resto da história.*

(Nota de campo, n.º 7, de 11 de maio de 2015)

### **Análise da nota de campo**

Atendendo à nota de campo apresentada, concluímos que as crianças quando desafiadas pela educadora de infância estagiária despoletaram desde logo uma série de alternativas acerca da mancha. Aventaram a possibilidade de ser uma vaca, um gato ou um cão. Mas, como a curiosidade

e o interesse era muito em saber o que realmente era a mancha, quando confrontadas pela educadora de infância estagiária, qual seria o animal, pediram-lhe para contar a história. Consideramos terem estado presentes categorias e subcategorias das dinâmicas da comunicação verbal, nomeadamente a unidireccional (educadora/criança; criança/educadora e criança-criança) e a bidireccional (criança-educador-criança) e também da comunicação não verbal (presta atenção a questões das crianças).

Depois, de ouvidas as respostas das crianças, apresentamos-lhes um saco de pano e comunicamos às crianças que, dentro do saco, se encontrava a resposta à questão anterior. Aos poucos, foi-se revelando o objeto que se encontrava dentro do saco – uma vaca com manchas pretas – tendo sido, uma das crianças a tirar a vaca de dentro do saco e mostrar às restantes crianças. Após terem destapado o que se encontrava dentro do saco, as crianças foram novamente questionadas, estabelecendo-se um pequeno diálogo:

Educadora de infância estagiária: *O que apareceu dentro do saco terá alguma coisa a ver com a mancha do Moncho?*

João: *Sim!*

Educadora de infância estagiária: *Porquê?*

João: *Já sei qual é a mancha!*

Educadora de infância estagiária: *Qual é?*

Crianças: *Uma vaca!*

(Nota de campo, n.º 8, de 12 de maio de 2015)

### **Análise da nota de campo**

Considerando a presente nota de campo pensamos poder concluir que a maior parte do grupo de crianças estava convicto que a mancha era mesmo uma vaca, apesar de algumas crianças considerarem, por vezes, que podia ser um cão ou um gato. Assim, atentamos terem estado presentes categorias e subcategorias das dinâmicas da comunicação verbal, nomeadamente a unidireccional (educadora/criança; criança/educadora e criança-criança) e a bidireccional (criança-educador-criança) e também da comunicação não verbal (presta atenção a questões das crianças).

Posteriormente, a professora estagiária leu às crianças a história, na íntegra, com auxílio do livro. Tendo por base a história analisada foram desenvolvidas diversas atividades. Uma das atividades foi a criação de uma mancha. Para tal, a educadora de infância estagiária dividiu o grupo de crianças em dois pequenos grupos, de acordo com os seus interesses, demonstrados no momento. Um grupo foi para a área da mesa, enquanto as outras crianças se organizaram pelas diferentes áreas, de acordo com os seus interesses. Na área da mesa, a educadora de infância estagiária disponibilizou a cada criança uma folha branca de desenho em tamanho A4, uma afia, lápis de cera de diferentes cores e copos de plástico. De seguida, sugeriu que cada criança pegasse numa afia e começasse a afiar os lápis de cera para dentro dos copos de plástico. De salientar, que nem todas as crianças foram capazes de afiar os lápis de cera, tendo de recorrer à ajuda dos adultos. Porém, a educadora de infância estagiária já levava algumas aparas de lápis de cera, nos copos de plástico. Depois, sugeriu-lhes que pegassem nas aparas dos lápis de cera e que as colocassem em cima da folha de desenho, de forma a criarem a sua própria mancha (*vide* figura 8).



**Figura 8.** *Crianças a criarem a sua mancha*

Depois colocamos outra folha branca por cima da mancha criada pela criança e com o ferro de engomar quente passamos a folha para que a mancha criada pela criança ficasse impressa nas duas folhas brancas. Conforme, as crianças iam acabando de criar a sua mancha, a professora estagiária ia chamando pelas crianças que estavam nas áreas, para que também elas pudessem criar uma mancha. Terminado o trabalho da elaboração das manchas, cada criança procedeu à interpretação da sua mancha. De certa forma, foi interessante todas as crianças terem analisado e partilhado ideias sobre a sua mancha, pois cada uma espelhava os próprios gostos.

Desenvolvemos ainda outra atividade, com as crianças, alusiva à história abordada, nomeadamente um jogo intitulado “Caça ao tesouro”. Para tal, utilizamos como recurso um fantoche, ao qual atribuímos o nome de Moncho. A utilização do fantoche facilitou-nos “a expressão e a comunicação através de ‘um outro’, servindo também de suporte para a criação de pequenos diálogos” (ME/DEB, 1997, p. 60). Deste modo, informamos as crianças que o Moncho escondeu na sala de atividades algumas manchas, tendo deixado, à educadora de infância estagiária, um recado com as indicações de onde elas estavam. As crianças partiram à procura das manchas escondidas, seguindo as orientações dadas. Sempre que encontravam uma mancha, mostravam-na às restantes crianças.

## **1.2. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

No âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) foram desenvolvidas várias experiências de ensino-aprendizagem (EEA), nas quais procuramos promover atividades que englobassem as diferentes áreas curriculares [Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras (atendendo aos seus quatro domínios: Educação e Expressão Plástica; Educação e Expressão Dramática; Educação e Expressão Musical e Educação e Expressão Físico-Motora)]. Tivemos também de seguir as orientações do professor cooperante, tendo em consideração os

*Programas e Metas Curriculares* de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras, bem como, os manuais escolares de Português, Matemática e Estudo do Meio.

Uma das experiências de ensino-aprendizagem que desenvolvemos com as crianças surgiu a partir do tema “inverno”, uma vez que, anteriormente, as crianças já tinham construído um texto coletivo referente ao tema, juntamente com a professora estagiária. Para a realização desta EEA, na área curricular de Português, tínhamos como objetivo abordar os tipos de frase, a partir de um texto narrativo. Como habitual, iniciamos a aula com o registo da data e do sumário, a professora estagiária no quadro interativo e as crianças no caderno diário, sobre o conteúdo a explorar da área curricular em questão. Prosseguimos a atividade com a leitura e interpretação do texto narrativo *Meninas nuvens birrentas*, de Inácio Pignatelli, inserido no manual escolar, da área curricular de Português (Borges, & Pereira, 2014). Iniciámos a atividade com a leitura do texto realizada por nós. Desta forma, corroboramos as palavras de Reis et al (2009) quando sustentam que

as crianças devem ouvir ler o adulto para se apropriarem de bons modelos de leitura: ler em voz alta fortalece os vínculos afectivos entre quem lê e quem ouve, estimula o prazer de ouvir, o prazer de imaginar, facilita (...) o desenvolvimento da linguagem e faz emergir a vontade de querer (...) ler (p. 63).

Quando terminamos a leitura do texto, algumas crianças manifestaram-se de imediato, relativamente ao texto e a algumas dúvidas, que surgiram aquando do acompanhamento da leitura do texto. Apresentamos, para contextualizarmos o que dissemos, o seguinte excerto do diálogo que se gerou:

Carlos: *Professora, o texto fala-nos das nuvens.*

Beatriz (Levanta do dedo no ar): *Professora, como se formam as nuvens?*

Professora estagiária: *Alguém sabe explicar à Beatriz e aos restantes colegas, como se formam as nuvens?*

Jorge (Levanta o dedo no ar): *Eu posso tentar, professora!*

Professora estagiária: *Boa. Vamos ouvir com atenção a explicação do Jorge.*

Jorge: *As nuvens formam-se quando o vapor de água sobe para a atmosfera e condensa.*

Professora estagiária: *Concordam com a explicação do Jorge?*

Crianças: *Sim. (...)*

Carina: *Professora, é por isso que as nuvens nos podem dar pistas sobre o estado do tempo?*

Professora estagiária: *Sim, através das nuvens conseguimos prever o estado do tempo.*

Lia: *Por isso, é que o texto indica-nos o estado do tempo naquele dia.*

Mariana: *Devia estar a chover muito nesse dia.*

Luana: *E quando as nuvens começaram a discutir, devia ter trovejado.*

Rita: *Concordo contigo, Luana.*

Tiago: *É verdade, mas eu acho que também nevou.*

Mariana: *E como se forma a trovoada?*

Professora estagiária: *Boa pergunta, Mariana? Alguém sabe explicar-nos como se forma a trovoada?*

Crianças (Em grande alvoroço): *Não.*

Tiago: *Vais ter que explicar tu, professora! Acho que ninguém sabe!*

Professora estagiária: *A trovoada forma-se quando o ar quente e húmido sobe rapidamente para zonas onde o ar é mais frio, provocando o seu afundamento.*

(Nota de campo, n.º 9, de 11 de janeiro de 2016)

### **Análise da nota de campo**

Como se pode verificar, pela nota de campo, as crianças demonstraram, quer através das atitudes quer do diálogo, que tinham compreendido o tema principal do texto – o inverno –, bem como também mostraram a sua vontade em querer aprender mais, ao perguntarem como se formam as nuvens e a trovoada. As categorias e subcategorias presentes das dinâmicas da comunicação verbal são as seguintes: a unidireccional (professor/criança; criança/professor e criança-criança); a bidireccional (professor-criança-professor e criança-professor-criança); interdireccional (professor-criança-crianças-professor) e a comunicação não verbal (presta atenção a questões das crianças).

De seguida, a professora estagiária pediu às crianças para que, durante alguns minutos, fizessem uma leitura individual e silenciosa do texto. Para a realização desta atividade de leitura apoiamo-nos em Bello e Sá (2005) uma vez que referem que a leitura individual e silenciosa possui “um carácter bastante importante, visto que as crianças/alunos terão de associar individualmente e sem emissão sonora as palavras ao seu significado no texto” (p.12). Na nossa perspetiva é importante as crianças terem um primeiro contacto com o vocabulário do texto, para o perceberem melhor, dado que não basta ler por ler, é necessário perceberem o que estão a ler. Somemos, ainda, a opinião de Reis et al (2009) quando refere que

a aprendizagem sistemática de vocabulário é indispensável para compreender os discursos ouvidos. É preciso promover o alargamento do vocabulário da criança para que ela compreenda os discursos da escola, se integre plenamente na vida do grupo a que agora pertence e na comunidade de que faz parte (p. 69).

Então, como o texto era desconhecido para as crianças e continha algumas palavras difíceis, uma vez que ainda não tinha sido trabalhado na sala de aula, com o professor cooperante, a professora estagiária questionou o grupo de crianças: *Agora que já leram o texto, conhecem o significado de todas as palavras?* Imediatamente uma aluna (Filipa) chegou onde pretendíamos: - *Professora, o texto tem muitas palavras desconhecidas.* Posto isto, cada criança leu um excerto do texto, em voz alta para toda a turma. Para trabalharmos este aspeto debruçando-nos no *Programa de Português do Ensino Básico [PPEB] (2009)* e fundamentamo-nos no facto de que as crianças “devem ser capazes de ler em voz alta com fluência e expressividade para partilhar informações e conhecimentos” (p.85). No entanto, a professora estagiária

solicitou às crianças para sublinharem no respetivo texto (*vide* figura 9), a lápis, todas as palavras que não conhecessem o seu significado, à medida que iam lendo e acompanhando a leitura dos colegas.

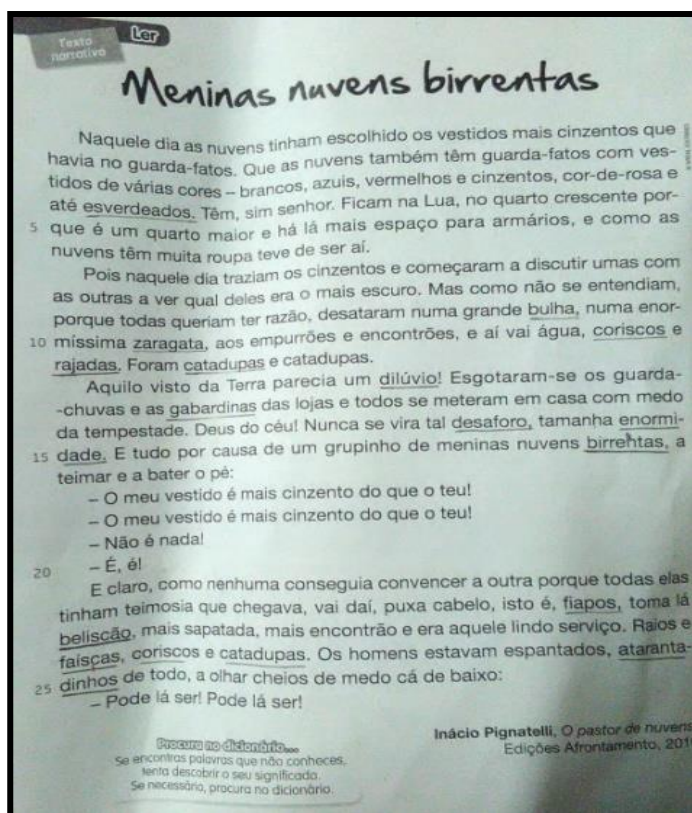


Figura 9. Palavras sublinhadas por uma criança

### Análise do registo fotográfico

Através da figura podemos verificar as palavras desconhecidas que uma das crianças sublinhou no texto. As palavras sublinhadas eram todas aquelas que a criança desconhecia o seu significado.

No final, criamos um pequeno diálogo para percebermos quais eram as palavras, que todo o grupo de crianças desconhecia.

Professora estagiária: *Que palavras desconhecidas sublinharam no texto?*

Beatriz: *Zaragata, coriscos e catadupas.*

Francisca: *Rajadas, fiapos, dilúvio e desafio.*

Tiago: *Atarantadinhos e esverdeados.*

Patrícia: *Bulha, gabardinas e dilúvio.*

Sofia: *Faíscas e beliscão.*

Vara: *Birrentas e enormidade.*

Professora estagiária: *Alguém sublinhou mais alguma palavra?*

Crianças: *Não.*

Professora estagiária: *E agora como vamos descobrir o significado das palavras desconhecidas?*

Alexandre: *Professora, temos que consultar um dicionário?*

Professora estagiária: *Sim. Mas, eu tive uma ideia.*

Crianças (Em simultâneo): *Qual é a tua ideia, professora?*

Professora estagiária: *Será que conseguimos descobrir o significado das palavras sem consultar o dicionário?*

Carina: *Sim.*

Professora estagiária: *Como Carina?*

Carina: *Através do seu sentido no texto.*

Professora estagiária: *Muito bem. Então, o que significa esverdeados?*

Jorge: *As nuvens também tinham vestidos verdes (esverdeados).*

Professora estagiária: *E o que são gabardinas?*

Tomé: *É uma peça de roupa, que não deixa passar a chuva. É um impermeável.*

Professora estagiária: *Muito bem. Será que conseguimos descobrir o significado de mais alguma palavra sem consultar o dicionário?*

Rita: *Sim.*

Professora estagiária: *Então, que outras palavras conseguem descobrir o seu significado?*

Mariana: *Bulha e faíscas.*

Alexandra: *Beliscão e birrentas.*

Luana: *Enormidade.*

Professora estagiária: *O que significa bulha, Lia?*

Lia: *As nuvens envolveram-se num confronto físico, lutaram e gritaram umas com as outras.*

Carlos: *Professora, eu sei o que significa birrentas no texto.*

Professora estagiária: *Então, Carlos o que significa no texto a palavra birrentas?*

Carlos: *As nuvens eram birrentas, porque eram teimosas e antipáticas. Por isso, é que quando se irritavam umas com as outras e se envolviam em confrontos físicos, chovia muito, persistentemente.*

Professora estagiária: *Alguém sabe o que significa beliscão?*

Jorge (Levanta o dedo no ar): *Eu sei, professora. Beliscão é uma ferida, que fazemos ao apertar a pele com os dedos.*

Beatriz: *Professora, agora só falta descobrir o significado de enormidade e faíscas.*

Tomé: *Enormidade é um grande disparate. As nuvens só faziam barbaridades.*

Alexandra: *Faíscas são descargas eléctricas, que podem dar origem a um incêndio.*

(Nota de campo, n.º 10, de 11 de janeiro de 2016)

### **Análise da nota de campo**

A nota de campo apresenta-nos todas as palavras desconhecidas que o grupo de crianças encontrou e sublinhou no texto. Verificámos que algumas das palavras sublinhadas pelas crianças foi possível inferir o seu significado pelo contexto/sentido do texto. Por este motivo, tentámos explicar às crianças que também era possível descobrir o significado das palavras, pelo seu contexto/sentido no texto. Por vezes, não é necessário recorrermos a um dicionário para sabermos o significado de determinada palavra. As categorias e subcategorias presentes relativamente às dinâmicas da comunicação verbal que consideramos estarem presentes nesta atividade são as seguintes: a unidireccional (professor/criança; criança/professor e criança-criança); a bidireccional (professor-criança-professor e criança-professor-criança); interdireccional (professor-criança-crianças-professor) e a comunicação não verbal (presta atenção a questões das crianças).

Seguidamente, a professora estagiária, com a ajuda do professor cooperante e da professora auxiliar, entregou um dicionário a cada criança, tendo por finalidade que cada criança procurasse o significado das palavras difíceis que se encontravam escritas no quadro e sublinhadas no texto. No nosso ponto de vista, o dicionário é uma ferramenta

essencial para promover o desenvolvimento da autonomia das crianças, bem como para a aquisição de vocabulário. Aleatoriamente, a professora estagiária foi perguntando às crianças sobre qual era o significado de cada uma das palavras, registando no quadro. No fim, todas as crianças registaram no caderno diário, da área disciplinar de Português, o significado de todas as palavras que se encontravam escritas no quadro. Posteriormente, procedeu-se à exploração oral dos conteúdos do texto, utilizando como estratégia o diálogo. No entanto, tentámos conduzi-lo também para a análise da estrutura do texto narrativo, com o objetivo de revermos a estrutura de um texto narrativo e as suas características, estudadas pelas crianças, com a professora estagiária, na semana anterior.

Partindo ainda do texto anteriormente analisado introduzimos um novo conteúdo gramatical, nomeadamente *os tipos de frase*. Para abordarmos este conteúdo recorreremos ao programa *PowerPoint* e a alguns exemplos retirados do texto, nomeadamente: [*O meu vestido é cinzento?* (Frase interrogativa, ponto de interrogação); *O meu vestido é mais cinzento do que o teu!* (Frase exclamativa, ponto de exclamação); *O meu vestido é cinzento.* (Frase declarativa, ponto final); e *Dá-me o vestido cinzento, por favor!* (Frase imperativa, ponto de exclamação)]<sup>20</sup>, a partir das quais a professora estagiária explicou às crianças os (4) quatro tipos de frases (*declarativa, imperativa, interrogativa e exclamativa*), bem como o(s) sinal(is) de pontuação que lhe correspondem, também estudados anteriormente com a professora estagiária. Apresentámos ainda um esquema síntese intitulado *tipos de frase*, elaborado pela professora estagiária, no programa *Word*. O esquema continha a explicação dos quatro tipos de frases e os sinais de pontuação que lhe correspondiam, tendo sido analisado, oralmente por nós, juntamente com as crianças. De seguida, fornecemos o esquema às crianças para o colarem no caderno diário e poderem consultar sempre que necessário. Posteriormente, entregamos a cada criança, um poema com lacunas intitulado *Frases*, da autoria de Maria Helena Marques. Foi solicitado a todas as crianças para procederem à colagem do poema no caderno diário da área disciplinar de Português, bem como ao preenchimento das lacunas do poema. Para tal, informamos que deviam recorrer à sua memória sobre os conteúdos gramaticais estudados, nomeadamente os tipos de frases e os sinais de pontuação. De seguida, foi realizada a correção do poema oralmente, de modo a que todas as crianças corrigissem as lacunas do poema, caso fosse necessário. Verificamos que as crianças se sentiram bastante entusiasmadas ao preencher as lacunas do poema. Algumas delas conseguiram preencher as lacunas todas, sem errar nenhuma, facto que nos surpreendeu bastante, mas que, ao mesmo tempo, nos agradou

---

<sup>20</sup> Estes exemplos foram registados também no caderno diário da criança, após a explicação da professora estagiária.

muito. Somos da opinião, que o uso deste tipo de materiais facilita a compreensão das crianças, uma vez que se sentem mais entusiasmadas ao observarem materiais diferentes. Uma das crianças (Beatriz) disse-nos *Professora, nós gostamos muito de fazer atividades deste tipo*. No entender de Borràs (2001) “o material didático inclui um conjunto de recursos que se utilizam para o desenvolvimento da prática educativa na aula como complemento da ação do docente” (p.291). Por fim, propusemos, às crianças a realização de uma ficha de verificação de conhecimentos, elaborada e fornecida por nós, apenas com (3) três questões sobre o conteúdo gramatical, em causa. Através da ficha pudemos constatar que, na globalidade, as crianças aprenderam os tipos de frases, bem como os sinais de pontuação que lhe correspondiam.

De seguida orientamos a nossa acção educativa para a introdução de um novo conteúdo, na área curricular de Estudo do Meio – o passado do meio local – interligando-o com o tema em estudo. Para abordar este conteúdo recorreremos à visualização de um vídeo intitulado “Bragança”<sup>21</sup>, assim como a uma apresentação elaborada por nós no programa *PowerPoint*. Após, visualizarem o vídeo interpelamos as crianças com uma questão *Agora que já visualizaram o vídeo, diz-vos alguma coisa?* Uma aluna (Patrícia) conseguiu chegar de imediato onde pretendíamos *Professora, o vídeo fala-nos da história da nossa cidade, Bragança*. Deste modo, explorámos o vídeo e o *PowerPoint*, orientando o diálogo para o conteúdo supracitado.

Articulando ainda, a componente do currículo de Estudo do Meio com a de Português. Partimos de um texto poético intitulado *De noite e de dia*, de Maria Alberta Menéres, servindo este também como contextualização aos conteúdos que se iriam trabalhar, na aula de Estudo do Meio – costumes e tradições de outros povos – centralizando a aprendizagem na cidade de Bragança, sem desvalorizar a gastronomia, o artesanato e a cultura dos outros povos. Entregamos um texto, numa folha A4, a cada criança. De seguida, realizamos em voz alta uma leitura expressiva do texto, depois as crianças leram-no individualmente e interpretámo-lo em conjunto. Prosseguimos a aula com a introdução de um novo conteúdo gramatical – formas de frase (*frase afirmativa ou frase negativa*). Para tal, recorreremos à realização de um jogo intitulado *Afirmativa ou negativa* que consistia no seguinte: aleatoriamente cada criança retirava de dentro de uma caixa (*vide* figura 10) uma frase, que tanto podia ser afirmativa como negativa.

---

<sup>21</sup> [Em linha] [Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=9lYtr5SLGvk>]



**Figura 10.** Caixa do jogo “Afirmativa ou negativa”

De seguida, cada criança tinha que ler a frase que havia retirado da caixa, em voz alta para os restantes colegas da turma, classificá-la quanto ao seu valor e fazer o registo da mesma no quadro com valor contrário. Ou seja, se a criança retirasse uma frase na afirmativa, tinha que a transformar numa frase negativa. Todas as crianças tinham que fazer o registo das frases, numa folha de registos, elaborada e fornecida pela professora estagiária.

Interligando ainda com a área curricular de Português, na área disciplinar de Estudo do Meio, aproveitamos a oportunidade para visualizarmos outro vídeo, também intitulado “Bragança”<sup>22</sup>, focalizando-se nos costumes e tradições da cidade de Bragança, incluindo, a gastronomia, o artesanato, entre outras. Por fim, as crianças realizaram a ficha de trabalho n.º 13, do livro de fichas, do manual de Estudo do Meio, aplicando os conhecimentos adquiridos. Aquando, da correção da ficha, em grande grupo, constatamos que a turma não teve dificuldades na aprendizagem deste conteúdo.

Esta experiência de ensino-aprendizagem iniciou-se a partir de um diálogo com as crianças sobre o fim de semana, através do qual constatamos, que gostavam muito de animais e quase todas as crianças tinham um animal de estimação em casa (cão ou gato) e, as que não tinham, demonstraram que gostavam de ter. Deste modo, seleccionamos a história intitulada *O Espantalho Enamorado*, da autoria de Guido Visconti com ilustrações de Giovanna Osellame. Tratava-se de um livro que integrava o Plano Nacional de Leitura (PNL) do 3.º ano, e o projeto aLER<sup>+</sup>, relatando a história de um espantalho que se apaixona por uma menina espantalho. A partir do conteúdo da história foi possível abordar todas as

---

<sup>22</sup> [Em linha] [Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=cTLigB3iKN0>].

áreas curriculares, estabelecendo-se, desta forma, interdisciplinaridade atendendo aos conteúdos a abordar. Consideramos, por tal, que a leitura de histórias é um formidável ponto de partida para abordar todas as áreas curriculares, sendo também “um potencial imensurável e diversificado, adequando-se a sua exploração aos interesses e vivências de cada grupo de crianças” (Mata, 2008, p. 79). Salienta ainda a mesma autora que a leitura de histórias

pode ser uma atividade muito agradável, fonte de inúmeras reflexões e partilhas e um elemento central na formação de “pequenos leitores envolvidos” que conseguem aproveitá-la para irem muito mais além do que aquilo que está descrito nas páginas que a registam (Mata, 2008, p. 80).

Numa primeira fase de pré-leitura foi mostrada às crianças a capa do livro e interpelamos o grupo de crianças com algumas questões referentes ao título da história e à ilustração, nomeadamente: *Observem o título da história! Já observaram? Já observaram as ilustrações da capa? Qual será o tema da história?* Na nossa opinião, a utilização destas questões como estratégia, no momento de pré-leitura são essenciais para se motivar as crianças para ouvirem ler a história, aumentando a sua curiosidade, bem como para ficarem mais atentas aos conteúdos que se pretendiam explorar. Assim, antes de procedermos à leitura da história, analisamos com as crianças todos os elementos paratextuais do livro (capa, contracapa, lombada). Para tal, sustentamo-nos em Balça (2007) e concordamos que a análise dos elementos paratextuais tem como função “motivar as crianças para a leitura, atizar a sua curiosidade em redor da possível história encerrada do livro, mobilizar as suas referências intertextuais, colocar desde logo, hipóteses sobre o texto” (p.134). Este momento de exploração surgiu através de um diálogo, em que as crianças, através da capa do livro indicaram o autor, o ilustrador, a editora, e refletiram também sobre o título e as ilustrações da capa. Deste modo, apoiamo-nos em Viana et al. (2014) pelo facto de nos assegurarem que implementar este tipo de estratégias, antes da leitura, nos permite “motivar a criança para ouvir ler; aumentar a curiosidade para o texto a ser lido; despertar a atenção; ativar competências e/ou conhecimentos facilitadores da compreensão oral e convocar conhecimentos prévios” (p. 52). Assim, no momento de pré-leitura, as crianças colocaram logo algumas hipóteses sobre o tema da história, demonstrando o seu interesse e curiosidade.

Seguidamente, a história foi apresentada com suporte no programa *PowerPoint* e demos às crianças a possibilidade de observarem as imagens da história, enquanto esta era lida em voz alta pela professora estagiária. Uma vez que, a leitura nos acompanha no dia a dia, em muitas situações do quotidiano, tal como afirma Sobrino (2000) “ler é sobre vários

aspectos, um hábito importante: como meio de comunicação, modo de preencher os ócios, instrumento de aprendizagem” (p.75). No final da leitura desencadeou-se um diálogo com as crianças, sendo-lhes dada voz para que pudessem partilhar as suas ideias com os colegas, tendo funcionado o diálogo como elemento crucial para a compreensão do texto.

Uma vez que, a partilha de ideias e a realização de diálogos permite às crianças alargar o seu vocabulário e a sua imaginação, tal como afirma Mata (2008) “a forma como se lê ou conta uma história, tal como toda a exploração que a antecede ou lhe dá continuidade, são elementos importantes para o desenvolvimento da curiosidade e do interesse pelos livros e a leitura” (p.79).

Introduzimos na gramática, a variação dos nomes em número, recorrendo a exemplos retirados da história, bem como ao manual de gramática adoptado (Lazera, Gonçalves, & Borges, 2005), no qual constam todas as regras de variação dos nomes em número. Começamos por relembrar às crianças que os nomes variam em grau (normal, aumentativo e diminutivo), género (masculino e feminino) e número (singular e plural). Articulando a área de Português com a de Estudo do Meio partimos para uma apresentação, de elaboração própria, no programa *PowerPoint*, bem como ao auxílio do manual adoptado (Rodrigues, Pereira, Borges, & Azevedo, 2014), acerca das características dos animais. Prosseguimos a ação educativa recordando com as crianças que os animais se podem dividir em (2) grandes grupos, nomeadamente: vertebrados e invertebrados. Mas, que apenas nos debruçamos no estudo dos animais invertebrados, que também se subdividem em (3) grupos, sendo eles: os vermes, os moluscos e os insetos.

Importa mencionar ainda, que conseguimos articular a área de Estudo do Meio, com a área de Expressões Artísticas e Físico-Motoras no domínio da Educação e Expressão Plástica. Para esta articulação surgiu a ideia de cada criança desenhar o seu animal preferido, numa folha de desenho A4. Com esta atividade, as crianças desenharam e ilustraram diferentes animais, tendo sido necessário falar sobre isso no final da atividade. Sentimos que com a realização desta atividade as crianças preparam-se para a comunicação gráfica, através do desenho espontâneo, que ao sofrer alterações começou a ter a sua intencionalidade educativa. Durante a realização desta atividade, constatámos que uma das crianças não estava a executá-la. Por isso, dirigimo-nos à criança, interpelando-a sobre o porquê de não estar a desenhar o seu animal preferido, e obtivemos uma resposta:

Jorge: *Eu não sei desenhar professora!*

Professora estagiária: *Porque dizes isso? Ainda nem tentaste!*

Jorge: *Professora, mas eu sei que não sei desenhar coelhos!*

Professora estagiária: *Só saberás se tentares. E tu ainda não tentaste.*

(Nota de campo, n.º 11, de 16 de fevereiro de 2016)

## Análise da nota de campo

A nota de campo revela-nos o desinteresse de uma das crianças em realizar a atividade, alegando que não sabia desenhar. Consideramos necessária a intervenção da professora estagiária, de modo a motivá-la para que tentasse desenhar o seu animal preferido. As categorias e subcategorias presentes relativamente às dinâmicas da comunicação verbal que consideramos estarem presentes nesta atividade foi apenas a unidireccional (professor/criança; criança/professor), e para a comunicação não verbal salientamos a subcategoria presta atenção a questões das crianças.

Como percebemos foi essencial intervir e dialogar com a criança, de modo a perceber o que se estava a passar. Neste sentido, concordamos com Arends (2008) quando refere que “alguns alunos são mais persistentes do que outros, e algumas tarefas parecem ser mais interessantes do que outras, para determinados alunos” (p.151). Assim, solicitámos à criança que se lembrasse da célebre frase *Nunca devemos desistir de nada!* (professora estagiária). Desta forma, a criança percebeu que nunca devemos desistir de algo sem tentarmos primeiro e que qualquer um pode desenhar, por exemplo, admitindo-se que *uns têm mais jeito do que outros*. Frisamos que este tipo de trabalho é fundamental por parte do professor, no qual deve desempenhar um papel interventivo, no sentido de orientar e motivar as crianças para a realização do trabalho. Logo, o professor deve ter isso em atenção, aquando da seleção de uma estratégia. Todas as crianças representaram no desenho todos os pormenores do seu animal preferido.

O resultado final foi bastante satisfatório para as crianças, uma vez que foram tecendo alguns comentários sobre o seu desenho durante a realização, explicando à professora estagiária como era o seu animal preferido. Nas figuras 11 e 12 podemos observar alguns desses resultados.



*O meu animal preferido é o porco. Come um pouco de tudo. É gordo, tem manchas pretas, orelhas largas e é cor de pele. (Tiago)*

**Figura 11.** *Animal preferido do Tiago*



*O meu animal preferido é o pássaro.  
Vive na terra, voa, anda, come  
minhocas, tem penas e patas.  
(Carina)*

**Figura 12.** *Animal preferido da Carina*

Salientamos que o professor deve ser capaz de despertar a imaginação das crianças, fazendo-as compreender que dispõem de algo fantástico que lhes permite criar e sonhar. Neste sentido, Borràs (2001) referindo-se à imaginação menciona que “a criança deve saber que ninguém mais do que ela pode fazer uso desse poder incrível e fantástico, que é ela o seu único dono e que ninguém jamais poderá limitá-la nesse sentido” (p.381). Por isso, cabe ao professor encorajar as crianças a serem comunicativas, criativas e levá-las sempre a aprenderem a comunicar.

Articulando a área curricular de Português com a da Matemática, como a proposta de trabalho era abordar as frações, a professora estagiária iniciou a aula por explicar às crianças o conceito de frações, bem como o conceito de numerador e denominador, exemplificando com exemplos. Posteriormente, todas as crianças registaram os conceitos no respetivo caderno diário, procedendo-se à realização de alguns exercícios. Para tal, optamos pela apresentação de uma maçã, utilizando como estratégia a chegada de mais uma das personagens da história “O Espantalho Enamorado”, questionando as crianças e dialogando com elas:

Professora estagiária: *O Gustavo tem uma maçã deliciosa para comer! Que parte da maçã vai comer?*

Carina: *Toda!*

Professora estagiária: *Muito bem! Mas existe outra forma de o dizer!*

Tiago: *A unidade!*

Professora estagiária: *Agora imaginem que chegou a Amélia e também quer uma parte da maçã. O que é que o Gustavo vai ter de fazer?*

Vara: *Dividir a maçã em duas partes iguais!*

Professora estagiária: *Muito bem! Então, que parte da maçã vai comer cada um deles?*

Beatriz: *Metade!*

Professora estagiária: *Certo! Mas, existe outra forma de dizer. Qual é?*

Filipa: *Em forma de fração, professora?*

Professora estagiária: *Sim.*  
Francisca: *Um meio!*  
Professora estagiária: *O que podemos concluir com isto?*  
Patrícia: *Que metade ou um meio é a mesma coisa!*  
Professora estagiária: *Mas, agora chegou uma andorinha e um corvo e também querem comer uma parte da maçã! O que vamos ter de fazer?*  
Sofia: *Dividir a maçã em quatro partes iguais.*  
Professora estagiária: *Certo! Então, que parte da maçã vai comer cada um deles?*  
Alexandre: *Um quarto!*  
Professora estagiária: *Agora imaginem que da maçã dividida em quatro partes iguais, apenas se comeram duas partes.*  
Pedro: *Fica com metade na mesma!*  
Professora estagiária: *Mas ainda posso dizer de outra forma, em forma de fração poderia dizer...*  
Liliana: *Dois quartos!*  
Professora estagiária: *E o que podemos concluir com isto?*  
Lia: *Que um meio e dois quartos é igual!*

(Nota de campo, n.º 12, de 16 de fevereiro de 2016)

### **Análise da nota de campo**

Podemos verificar, pela nota de campo, que as crianças compreenderam os conceitos matemáticos pretendidos, nomeadamente: a unidade, um meio e um quarto. Bem como, conseguiram tirar algumas conclusões acerca desses conceitos, à medida que iam dialogando com os colegas. A categoria e subcategoria presente da dinâmica da comunicação verbal é a unidirecional (professor/criança).

Após o diálogo, a professora estagiária explicou às crianças que existem três (3) tipos de frações: equivalentes, impróprias e próprias, mas apenas nos iríamos debruçar sobre o estudo das frações equivalentes. Consideramos que o diálogo anterior foi essencial para as crianças compreenderem o conceito matemático: frações equivalentes. Logo, é fundamental criar momentos de discussão e de reflexão, quando se apresenta uma situação-problema às crianças, obviamente antes de lhe serem desvendadas as respostas. Portanto, devemos ponderar que nas

orientações metodológicas para o ensino da matemática no ensino básico parte-se do pressuposto de que o aluno é o agente da sua própria aprendizagem; nesse sentido, a metodologia a utilizar deve proporcionar situações, individuais ou em grupo, diversificadas e motivadoras, de modo a desenvolver o espírito de pesquisa, a criatividade, o gosto de aprender, a autonomia e o sentido de cooperação (Pimental, & Vale, 2004, p. 9).

Noutra aula, na área curricular de Expressões Artísticas e Físico-Motoras, no domínio da Educação e Expressão Plástica, demos continuidade à atividade anterior acerca do animal favorito de cada criança. Então, como as crianças já tinham desenhado o seu animal favorito, decidimos criar, a pedido de várias crianças, as pegadas/rastos que o seu animal preferido deixa na terra. Para tal, fornecemos a cada criança, uma folha de desenho

A4, assim como aparas de lápis de cera (*vide* figura 13) de cores diferentes previamente preparadas em casa, para que cada criança desenhasse as pegadas do seu animal preferido.



**Figura 13.** *Aparas de lápis de cera*

Depois de todas as crianças terminarem foi-lhes fornecida novamente outra folha de desenho A4, para que nela pudessem colocar, com muito cuidado, por cima as aparas dos lápis de cera. Ou seja, as aparas dos lápis de cera ficaram no meio das duas folhas de desenho A4. Para as aparas dos lápis de cera ficarem impressas nas duas folhas de desenho, levamos para a sala de aula, um ferro de engomar e cada criança passou o ferro durante alguns segundos por cima das duas folhas de desenho A4, com bastante cuidado para não se queimarem, nem queimarem o trabalho. Na figura 14 podemos observar o processo e na figura 15 um dos resultados obtidos.



**Figura 14.** *Criança a passar a ferro aparas de lápis de cera*



**Figura 15.** *Resultado obtido (Exemplo)*

Consideramos assim que “a expressão pela arte dá a possibilidade às crianças de construir e comunicarem as suas significações através de diferentes formas de linguagem” (Mesquita-Pires, 2007, p. 66).

Terminado o relato das experiências de ensino-aprendizagem, ressaltamos a importância desta etapa formativa para a nossa construção pessoal, científica e pedagógica, enquanto futura professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que tivemos oportunidade de observar, experimentar e refletir, em torno da ação educativa, enquanto iniciantes da profissão docente.



## Considerações finais

Terminado o nosso relatório de Prática de Ensino Supervisionada (PES) pretendemos refletir fundamentalmente sobre a ação pedagógica que desenvolvemos ao longo da prática educativa nos dois contextos de estágio, considerando a questão-problema levantada, bem como o percurso realizado ao longo do mestrado, sustentadas na análise que realizamos sobre as experiências de ensino-aprendizagem selecionadas, e às quais demos expressão no âmbito deste trabalho, das muitas vivenciadas ao longo da prática. Deste modo, realçamos também os contributos dos saberes teórico-práticos de todas as unidades curriculares da nossa formação inicial, visto terem contribuído para nos ajudar a construir um saber mais fundamentado na nossa ação educativa. Assim como, refere Mesquita (2013)

a formação inicial é, por excelência, o período de iniciação do futuro profissional. O formando experimenta aí a primeira etapa referida em vários estudos como sendo um ritual de passagem de aluno a professor. É um momento descrito por sentimentos contraditórios, onde se incorporam as representações pré-existentes do que é ser-se professor e a realidade que se observa diretamente (p.13).

De facto, temos que concordar com a autora, uma vez que houve uma desconstrução do conceito que detínhamos acerca do que é ser-se professor ao longo do processo de formação para nos tornarmos educadores/professores. Corroboramos o facto de que “o futuro professor, durante a formação inicial, deve procurar estabelecer um elo de ligação entre o que foi, o que procura ser e o que poderá ser no futuro como pessoa/profissional” (Mesquita, 2013, p. 15). Para tal, devemos ter em conta as competências que construímos ao longo do nosso processo formativo, apropriando-nos daquelas que consideramos serem mais significativas, para nos tornarmos num profissional competente. Assim sendo, o futuro professor deve desenvolver “competências, ao nível das relações interpessoais (saber ser), da pedagogia (saber fazer), da ética profissional (saber estar), e da predisposição para a formação ao longo da carreira e da vida (saber tornar-se)” (Mesquita, 2013, pp. 147-148).

Realçamos ainda, a importância da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) visto termos tido a possibilidade de intervir com diferentes intervenientes do processo educativo, o que contribuiu positivamente para a nossa formação, enquanto futuras educadoras/professoras. Consideramos que foi uma experiência muito enriquecedora, uma vez que nos permitiu contactar com diferentes realidades, levando-nos a desenvolver a nossa autonomia e responsabilidade, sobretudo

quando assumimos a organização/gestão de dois grupos de crianças/turma (creche/jardim de infância e 1.º ciclo do ensino básico). Facto que nos conduziu também à compreensão do que é ser educadora/professora, bem como nos deu a possibilidade de criarmos uma ideia mais sustentada e sustentadora da profissão. Neste sentido, pensamos poder referir que a PES reflete um dos percursos mais enriquecedores pelos quais já passamos, tendo contribuído para o nosso crescimento profissional e pessoal, uma vez que tivemos a oportunidade de aprender com as crianças e elas connosco. Porém, um percurso enriquecedor não significa que todos os aspetos foram positivos, verificaram-se alguns constrangimentos, tendo sido esses que mais contribuíram para o nosso crescimento profissional. Deste modo, tentamos adotar uma postura investigativa e reflexiva das práticas educativas que desenvolvemos com as crianças. Valorizando sempre, a partilha de saberes e experiências, perspetivando o trabalho em equipa entre a educadora/professor cooperantes e o/a professor/a supervisor/a da prática pedagógica como fator de enriquecimento e desenvolvimento profissional.

O presente relatório visou responder a uma questão-problema, sendo esta o ponto de partida para toda a prática educativa, e que relembramos neste ponto: *A criança e a comunicação: Qual a importância das dinâmicas da comunicação verbal e não verbal para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem?* Reiteramos também que, atendendo à questão anterior emergiram os seguintes objetivos: (i) *Reconhecer a importância das dinâmicas de comunicação verbal e não verbal no processo de ensino-aprendizagem;* e (ii) *Identificar que tipos de dinâmicas comunicativas as crianças estabelecem na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.*

Atendendo à questão-problema e aos seus objetivos seleccionamos um conjunto de instrumentos de recolha de dados, para que fizesse sentido todo o processo de investigação apresentado. Assim recorremos à observação participante e naturalista, registos fotográficos e em áudio, produções das crianças (orais e escritas), grelhas de observação e notas de campo. Consideramos que todos os registos foram essenciais para delinear o tema da nossa investigação. Porém, os registos fotográficos e em áudio, as produções das crianças (orais e escritas) foram importantes no decorrer da descrição, fundamentação e análise das experiências de ensino-aprendizagem, de forma a enriquecê-las. Através da observação naturalista e participante, bem como pela implementação das grelhas de observação e sua posterior análise percebemos que tipos de dinâmicas comunicativas prevalecem na sala de atividades/aula, nomeadamente: a unidirecional (educador/professor-criança; criança-educador/professor; criança-criança) e a bidirecional

(educador/professor-criança-educador/professor; criança-educador/professor-criança), isto no que concerne à comunicação verbal. Relativamente à comunicação não verbal prevalece a subcategoria *manifesta atenção a intervenções/questões das crianças*. Foi extremamente curioso perceber como as crianças comunicam entre si e com os adultos, sendo visível ao longo da nossa prática, nas interações existentes na sala de atividades/aula, visto que a comunicação ocorre nas interações. Posto isto, é necessário que os educadores/professores promovam nas suas práticas educativas as diferentes dinâmicas da comunicação verbal e não verbal. Finalizando, apraz-nos referir que todo este percurso foi rico em aprendizagens significativas, ativas e socializadoras.



## Referências bibliográficas

- Afonso, N., Roldão, d. M., Marques, A., Galvão, C., Peralta, H., Silva, I. L., & Leite, T. (2010). *Projeto "Metas de Aprendizagem"*. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Arends, R. I. (1995, 2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Balça, Â. (2007). Da Leitura à escrita na sala de aula. Um percurso palmilhado com a literatura infantil. In F. Azevedo (coord.), *Formar leitores: das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.
- Bello, M., & Sá, C. (2005). *A leitura em voz alta na aula de língua portuguesa*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bento, A., & Mendonça, A. (2010). *Educação em tempo de mudança: liderança/ currículo/ inovação/ supervisão* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: CIE-UMa Centro de Investigação em Educação.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Metas Curriculares de Matemática - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2013). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Borges, I., & Pereira, C. (2014). *A Pasta Mágica - Português 3.º ano*. Porto: Areal Editores.
- Borràs, L. (2001). *Os docentes do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico – Recursos e técnicas para a formação no século XXI* (vols. 2 e 3). Setúbal: Marina Editores.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores, S.A.
- Cordeiro, M. (2008). *O livro da criança – do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Correia, B. (2015). *Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação.
- Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- DaSilva, K. (2006). *O Moncho e a Mancha*. Matosinhos: Kalandraka.
- Dionísio, M. L., & Pereira, I. (2006). A educação pré-escolar em Portugal. Concepções oficiais, investigação e práticas. *Perspectiva*, v. 24, n. 2, jul./dez., 569-596. Brasil: Florianópolis [Disponível em <http://www.perspectiva.ufsc.br>] [Consultado dia 13 de maio de 2015 em <http://bit.ly/2rH4ZsT>].
- Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores* (4.<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, P. (2007). Livros, leitura e literacia emergente: algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de

- jardim-de-infância. In F. Azevedo (coord.), *Formar leitores das teorias às práticas* (pp.19-33). Lisboa: LIDEL.
- Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar. O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fomeiro, L. I. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In M. A. Zabalza, *Qualidade em educação infantil* (pp.229-280). Porto Alegre: Artmed.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-participação: trabalho de projeto. In J. Oliveira-Formosinho (coord.), *O trabalho de projeto em pedagogia-em-participação* (pp.49-81). Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2007). *Educar a criança* (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horta, H. M. (2016). *Linguagem escrita na educação de infância: da intenção à prática*. (1.<sup>a</sup> ed.). Viseu: Psicosoma.
- Lazera, T., Gonçalves, M., & Borges, M. (2015). *Gramática + - Português 3.º e 4.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Edições Livro Directo.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (coord.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (pp.109-140). Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC].
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de infância - teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- Mesquita-Pires, C. (2013). *A voz da criança sobre a inovação pedagógica*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto da Educação da Universidade do Minho.
- Mesquita, E. (2013). *Competências do professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica [ME/DEB] (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [ME/DGIDC] (2007). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação [ME] (2004). *Organização curricular e programas do ensino básico - 1.º ciclo*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Morgado, J (2004). *Qualidade na educação - um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (coord.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (pp.141-160). Porto: Porto Editora.

- Novo, R. M. R. (2009). *A aprendizagem profissional da interação adulto-criança: um estudo de caso multicontexto*. Tese de Doutoramento publicada. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança [Disponível em: <http://hdl.handle.net/10198/5195>].
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007, 2013). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projeto infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.), J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp.61-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). O espaço na pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (coord.), *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp.11-69). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2001). *Associação criança: Um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (3.<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Costa, H. (2011). Porque é que a Lua é redonda e bicuda? In J. Oliveira-Formosinho (coord.), *O trabalho de projeto em pedagogia-em-participação* (pp.84-124). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da associação criança: a pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa, J. Formosinho, & H. Costa, *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp.11-39). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da associação criança: A pedagogia-em-participação. In J. Oliveira Formosinho (org.), J. Formosinho., D. Lino., & S. Niza, *Modelos curriculares para a educação de infância* (4.<sup>a</sup> ed.) (pp.25-60). Porto: Porto Editora.
- Pereira, Í. S. (janeiro/abril de 2010). Contributos para uma discussão das Metas de Aprendizagem (Linguística) para a Educação Pré-Escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 92, 55-65.
- Pereira, Í. S. (julho/dezembro de 2012). Sobre a definição das metas de aprendizagem para a educação pré-escolar em Portugal: reflexão centrada nas aprendizagens de carácter linguístico. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 217-228.
- Pimentel, T., & Vale, I. (2004). Resolução de problemas. In P. Palhares (coord.), *Elementos de matemática para professores do ensino básico* (pp.7-52). Lisboa: LIDEL - Edições Técnicas, Lda.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. In GTI (org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 153-180). Lisboa: APM.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2011). *Avaliação em educação pré-escolar: sistema de acompanhamento das crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Postic, M. (1979). *Observação e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.

- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Gradiva.
- Reis, C. (coord.), Dias, A. P., Cabral, A. T. C., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura J., & Pinto, M. O. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação (ME)/Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Rodrigues, A., Pereira, C., Borges, I., & Azevedo, L. (2014). *A Pasta Mágica 3º ano - Estudo do Meio*. Porto: Areal Editores.
- Roldão, M. do C. (2012). Simpósio Currículo, Formação e Trabalho Docente. In X Colóquio sobre Questões Curriculares & VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo (17pp.). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. [Em linha] [Disponível em <http://www.posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/curriculo2012/apresentacao.php>].
- Saint-Exupéry, A. (1996). *O principezinho* (3.<sup>a</sup> ed.). Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Serafini, O., & Pacheco, J. (1999). A observação como estratégia de formação de professores. In M. Flores, & J. Pacheco, *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de 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. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC].
- Sobrinho, J. (2000). *A criança e o livro. A aventura de ler*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. (2015). *Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação.
- Sousa, A. B. (2005, 2009). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, S. M. (2011). *A avaliação na educação de infância: uma dimensão da supervisão pedagógica nos agrupamentos de escolas* (Dissertação de Mestrado não publicada). Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação.
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Baptista, A., Costa, H., Cadime, I., Rios, I., Cruz, J., Costa, L., Brandão, S., & Santos, S. (2014). *Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para jardim de infância*. Carnaxide: Santillana.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

### **Legislação Consultada**

- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, do Diário da República n.º 237, I Série, Lei de Bases do sistema Educativo.
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Diário da República, n.º 37, I Série A, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

- Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho, Diário da República, n.º 131, I Série de 10 de julho, deriva da primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.
- Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto, Departamento de Educação Básica em setembro de 1997, aprova as orientações curriculares para a educação pré-escolar.
- Despacho n.º 17168/2011, de 23 de dezembro, Diário da República, n.º 245, 2.ª série, homologa o termo do documento *Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais*, divulgado em 2001.
- Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro, Diário da República, n.º 245, 2.ª Série.
- Despacho 10874/2012, de 10 de agosto, Diário da República, n.º 155, 2.ª Série, homologa as Metas Curriculares das disciplinas de Português, de Matemática, de Tecnologias de Informação e Comunicação, de Educação Visual e de Educação Tecnológica do ensino básico.
- Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril, Diário da República, n.º 77, 2.ª Série, procede à revisão do Currículo Nacional com o objetivo de elevar os padrões de desempenho dos alunos em Portugal.
- Despacho N.º 9888-A/2013, Diário da República, n.º 143, Suplemento, Série II de 26 de julho, homologa o Programa de Matemática do Ensino Básico, estabelecendo a data da sua entrada em vigor (ano letivo de 2013-2014).
- Despacho n.º 9181/2016, Diário da República n.º 137, Série II, homologa as orientações curriculares para a educação pré-escolar.
- Despacho N.º 5165-A/2013, Diário da República, 2.ª série, n.º 74 de 16 de abril, revoga o Programa de Matemática do Ensino Básico de 2007, a partir do ano letivo de 2013-2014, prevendo a realização de uma nova proposta de Programa que agregue as Metas Curriculares desta disciplina, de forma a constituir um documento único perfeitamente coerente.
- Portaria N.º 266/2011, Diário da República, 1.ª série, n.º 177, de 14 de setembro, define o calendário de entrada em vigor do Programa de Português do Ensino Básico homologado em 2009.



## **Anexos**

ANEXO I - Registo da Comunicação verbal e não verbal em contexto de EPE

ANEXO II - Registo da Comunicação verbal e não verbal em contexto de 1.º CEB



**ANEXO I - Registo da Comunicação verbal e não verbal em contexto de EPE**

Nome \_\_\_\_\_ Data de registo \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

<b>Categoria</b>	<b>Comunicação verbal: Unidireccional</b>			
<b>Subcategorias</b>	educador -criança	criança-educador	criança-criança	Outro
<b>Observação</b>				

<b>Categoria</b>	<b>Comunicação verbal: Bidireccional</b>		
<b>Subcategorias</b>	educador-criança-educador	criança-educador-criança	Outro
<b>Observação</b>			

<b>Categoria</b>	<b>Comunicação verbal: Interdireccional</b>		
<b>Subcategorias</b>	educador-criança-crianças-educador	criança-crianças-educador-criança	Outro
<b>Observação</b>			

<b>Categoria/subcategorias</b>	<b>Comunicação não verbal</b>		
	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>NO</b>
Manifesta atenção a intervenções/questões das crianças			
Movimenta-se para dialogar com as crianças			
Adequa a postura à comunicação			
Expressa cordialidade			
Mantém controlo das interações e do trabalho mediante regras consensualizadas			



**ANEXO II - Registo da Comunicação verbal e não verbal em contexto de 1.º CEB**

Nome \_\_\_\_\_ Data de registo \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

<b>Categoria</b>	<b>Comunicação verbal: Unidireccional</b>			
<b>Subcategorias</b>	professor-criança	criança-professor	criança-criança	Outro
<b>Observação</b>				

<b>Categoria</b>	<b>Comunicação verbal: Bidireccional</b>		
<b>Subcategorias</b>	professor-criança- professor	criança- professor-criança	Outro
<b>Observação</b>			

<b>Categoria</b>	<b>Comunicação verbal: Interdireccional</b>		
<b>Subcategorias</b>	professor-criança-crianças- professor	criança-crianças-professor- criança	Outro
<b>Observação</b>			

<b>Categoria/subcategorias</b>	<b>Comunicação não verbal</b>		
	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>NO</b>
Manifesta atenção a intervenções/questões das crianças			
Movimenta-se para dialogar com as crianças			
Adequa a postura à comunicação			
Expressa cordialidade			
Mantém controlo das interações e do trabalho mediante regras consensualizadas			

