

# O Português e as Expressões na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Cumplicidades e Dinâmicas na Prática Educativa

Relatório de Estágio

Ana Rita Arruda Teves

Mestrado em

**Educação Pré-Escolar e Ensino do  
1.º Ciclo do Ensino Básico**



# **O Português e as Expressões na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Cumplicidades e Dinâmicas na Prática Educativa**

Relatório de Estágio

Ana Rita Arruda Teves

## **Orientadores**

Professor Doutor Adolfo Fernando da Fonte Fialho  
Professora Doutora Susana

Relatório de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico





## **Agradecimentos**

Terminada esta grande etapa, resta-me agradecer a todos quanto de uma maneira ou de outra se envolveram nesta conquista.

Em primeiro lugar, como não poderia deixar de ser, a todos os professores com quem me cruzei ao longo da vida, pois ao seu brilho e entusiasmo se deveu esta escolha profissional. Com grande carinho e especial atenção, agradeço aos professores que nortearam a realização deste relatório, Professor Doutor Adolfo Fialho e Professora Doutora Susana Mira Leal, a eles devo muito para além da orientação científica deste trabalho, devo-lhes o norte que me guiou nesta aventura e o facto de sempre constituírem exemplos a seguir, enquanto docentes e enquanto pessoas.

Do fundo do meu coração, agradeço à minha família, por terem feito desta luta a “nossa” conquista! À minha Fatinha do coração, por ter sempre aquele pulso forte perante a vida, ao meu Manuel, pela dedicação com que encara a vida todos os dias, à minha Júlia, que nasceu e cresceu a ver-me abraçar este projeto, por todo o amor que me dá, pelo seu carinho e por ser a criança mais linda do Mundo inteiro! Ao meu Fábio, que muitas vezes serviu de engenheiro para as minhas ideias, à minha Andreia, pelo apoio e palavra amiga e aos meus minions Francisco e Vasco, por me mostrarem o quão belo é ser criança! À minha família devo tudo quanto sou e sempre serei grata por isso!

Ao Hugo, agradeço o amor e confiança que sempre teve em mim, pela sua força de acreditar e me incentivar em todos os momentos!

À minha companheira de luta, Maria João, por ter sido o melhor par pedagógico de sempre!

Com um carinho especial, agradeço aos meus colegas com quem iniciei esta caminhada, com a certeza de que a turma de 2010 será para sempre a mais animada da história da Universidade dos Açores!

Às minhas colegas de batalha da biblioteca, por tantos risos partilhados. Em especial à minha querida Mariana que me ensinou o que eram forças do coração e partilhou as suas comigo!

Às minhas amigas de sempre! Janete, Nina, Jenny, Filipa e Gilda, pelo pilar que são na minha vida.

A todos o meu muito obrigada, por tudo e tanto!

## Resumo

Assumindo que o conhecimento profissional do docente representa uma construção permanente ao longo da sua carreira, apresentamos neste trabalho os pontos fundamentais sobre os quais estes profissionais se devem debruçar, com o intuito de tornarem a sua ação pedagógica mais eficaz. Considerando especificamente que a ação educativa será tão rica, quanto no seu desenvolvimento se contemplarem contributos das diferentes áreas curriculares, aprofundamos, particularmente as vantagens da criação de dinâmicas entre as áreas curriculares do Português e das Expressões.

Conscientes disto, explorámos uma série de hipóteses de conexão entre o Português e as Expressões na prática educativa, aferindo que estas contribuem substancialmente para a consecução das aprendizagens previstas nos domínios de ambas, atuando como complementares. À luz das potencialidades que advêm de tal sinergia e com o intuito de as evidenciar, analisámos as práticas realizadas no âmbito dos nossos estágios pedagógicos que ocorreram em contexto de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Atendendo às vantagens e desafios proporcionados pela própria natureza dos níveis educativos em causa, procurámos também neste trabalho compreender em que medida outros estagiários numa situação semelhante à nossa registavam a consciência de tais vantagens e desafios, traduzida explicitamente ou através de práticas pedagógicas reportadas. Para o efeito, analisámos um conjunto de vinte relatórios de estágio, concluindo verificar-se nas práticas dos nossos colegas situações e desafios diferentes dos nossos.

Em suma, constatámos que a prática de cumplicidades entre as duas áreas em destaque no nosso trabalho, não só se revela benéfica para o enriquecimento da prática pedagógica, como parece ser apazível para as crianças, estimulando o interesse destas. No entanto, apesar das provas dadas em relação às vantagens da dinâmica defendida, constatámos alguma divergência na receção da sua aplicabilidade por parte dos docentes, pois a sua viabilidade encontra uma porta aberta na Educação Pré-Escolar, que se vai estreitando no 1.º Ciclo do Ensino Básico, em detrimento das restantes áreas curriculares.

**Palavras-chave:** Português, Expressões, integração curricular, conexões, Educação Pré-escolar; 1.º ciclo do Ensino Básico; formação de professores.

## **Abstract**

Assuming that the professional knowledge of the teacher represents a permanent construction throughout his career, we present the fundamental points under which these professionals should focus, in order to bring their pedagogical action closer to effectiveness. Considering specifically that the educational action will be as rich as in its development if we contemplate contributions from the other curricular areas, we deepen, particularly the advantages of creating dynamics between the curricular area of Portuguese and that of Expressions.

Fully aware of this, we have explored a series of hypotheses of connections between Portuguese and Expressions in educational practice, assessing that these contribute substantially to the achievement of the expected learning in the domains of both, acting as complementary. In light of the potentialities that come from such synergy and with the purpose of highlighting them, we analyzed the practices developed within our pedagogic internship's that occurred in the context of Pre-School Education and in the context of the 1st Cycle of Basic Education. In view of the advantages and challenges imposed on us by the very nature of the teaching levels, we have attempted, through our study, to understand to what extent other colleague's, in a situation similar to ours, have seen the same occurrences.

With this in mind, we analyzed a set of internship reports, in which the focus was similar to ours. With this study we intend to assess if the future professionals of our area of formation are awakened to the advantages of the connections between the Portuguese and the Expressions in the pedagogical practice. Regarding this matter, due to the fact that we have verified in the practices of our colleague's different situations and challenges from ours, we have associated this component with our work in order to complete the problematic under analysis.

In short, we have observed that the practice of complicity between the two areas highlighted in our work, in addition to proving being beneficial to the enrichment of pedagogical practice, adds value to the attractive character it represents for children. However, in spite of the evidence given regarding the advantages of the dynamics defended, we found some divergence in the reception of its applicability by the teachers, because its viability finds an open door in Pre-School Education that is narrowing with the advancement of the level to the detriment of other curricular areas.

**Keywords:** Portuguese, Expressions, Connections and Advantages

## INDICE

### Índice Geral

<b>Agradecimentos</b> .....	i
<b>Resumo</b> .....	ii
<b>Abstract</b> .....	iii
<b>Índice de Quadros</b> .....	vi
<b>Índice de Figuras</b> .....	vi
<b>Introdução</b> .....	1
<b>Capítulo I - Notas para a construção de uma identidade profissional docente</b> .....	3
1.1. Breves apontamentos sobre o perfil profissional docente.....	4
1.2. A construção do saber profissional.....	14
<b>Capítulo II - Contributos dos documentos curriculares para a ação educativa</b> .....	22
<b>Capítulo III - Por uma Ação Educativa Integradora</b> .....	41
3.1. Integração Curricular.....	42
3.2. Interações entre o Português e as Expressões.....	47
<b>Capítulo IV - Discursos e Práticas de Futuros Educadores/ Professores</b> .....	57
4.1. O estágio pedagógico.....	58
4.2. Partilha de significados sobre o estágio pedagógico .....	61
4.2.1. Nota metodológica.....	61
4.2.2. Em busca de uma resposta.....	64
4.3. Caracterização do contexto dos Estágios Pedagógicos .....	66
4.4.1. O meio .....	66
4.3.2. A escola .....	67
4.4. Estágio pedagógico em contexto Pré-Escolar .....	68
4.4.1. Caracterização da sala .....	68

4.4.2. Caracterização do grupo .....	70
4.4.3. Rotinas do Grupo.....	71
4.4.4. As nossas práticas.....	73
4.4.5. Cumplicidades entre as Expressões e o Português na nossa prática.....	83
4.4.6. O sentido da partilha.....	97
4.5. Estágio pedagógico em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	101
4.5.1. Caracterização da sala .....	101
4.5.2. Caracterização da turma .....	102
4.5.3. As rotinas da turma.....	102
4.5.4. As nossas práticas.....	103
4.5.5. Cumplicidades entre as Expressões e o Português na nossa prática.....	116
4.5.4. O sentido da partilha.....	125
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>131</b>
<b>Referências .....</b>	<b>134</b>

## Índice de Quadros

<b>Quadro 1.</b> Temas dos relatórios de estágio analisados e respectivos códigos de identificação	62
<b>Quadro 2.</b> Atividades desenvolvidas no Estágio Pedagógico de Pré-Escolar.....	75
<b>Quadro 3.</b> Relatórios analisados: Cumplicidades entre o Português e as Expressões na Educação Pré-Escolar .....	98
<b>Quadro 4.</b> Horário letivo da turma do estágio pedagógico 2 .....	103
<b>Quadro 5.</b> Atividades desenvolvidas no Estágio Pedagógico do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	105
<b>Quadro 6.</b> Apresentação das leituras recreativas.....	123
<b>Quadro 7.</b> Relatórios analisados: Cumplicidades entre o Português e as Expressões no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	127

## Índice de Figuras

<b>Figura 1.</b> Função docente: natureza e construção do desenvolvimento profissional .....	15
<b>Figura 2.</b> Modelo ALACT: descrição do processo ideal de reflexão .....	17
<b>Figura 3.</b> Construção do conhecimento profissional .....	18
<b>Figura 4.</b> Os professores e a gestão do currículo.....	24
<b>Figura 5.</b> Dinâmicas da prática pedagógica do educador de infância .....	29
<b>Figura 6.</b> Comparação entre as OCEPE de 1997 e as de 2016.....	32
<b>Figura 7.</b> Integração curricular .....	44
<b>Figura 8.</b> Planta da sala de atividades do Estágio 1.....	69
<b>Figura 9.</b> Dramatização “O Outono Chegou!” .....	84
<b>Figura 10.</b> Desenho da personagem Cuquedo .....	87
<b>Figura 11.</b> Dramatização da história O Cuquedo. ....	89
<b>Figura 12.</b> Construção de palavras através de sílabas .....	91
<b>Figura 13.</b> Lagarta do alfabeto.....	94
<b>Figura 14.</b> Jogo de exploração da lagarta do alfabeto. ....	95
<b>Figura 15.</b> Planta da sala de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	101
<b>Figura 16.</b> A nossa leitura recreativa!.....	124

## **Introdução**

A elaboração deste relatório insere-se na fase final de formação académica para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nele dá-se conta do trabalho desenvolvido ao longo dos dois estágios pedagógicos realizados no último ano do mestrado. Para a realização destes, atendemos à problemática central deste relatório, previamente delineada, acerca das potencialidades das conexões entre o Português e as Expressões.

Com o intuito de melhor compreendermos as características da profissionalidade docente, nos dois primeiros capítulos do nosso trabalho apresentamos uma breve fundamentação teórica acerca do perfil e das funções do educador e do professor, enquanto resposta a toda a dinâmica que o processo de ensino-aprendizagem exige. Para além disto, expomos uma análise dos documentos norteadores da ação educativa, com o intuito de clarificar a relação que os profissionais de educação deverão manter com estes. A análise teve por base inicialmente a legislação relativa aos perfis profissionais dos agentes educativos e, posteriormente, com recurso às opiniões de vários autores da área, explorou-se as dinâmicas inerentes à tomada de decisões que sustenta a prática pedagógica, com vista à sua eficácia, isto é, uma ação congruente com a realidade onde ocorre, ambicionando a promoção e desenvolvimento de aprendizagens das crianças.

No que respeita ao terceiro capítulo, abordaram-se questões relativas à integração curricular, procurando esclarecer o conceito, as suas implicações na prática, bem como o papel do docente enquanto promotor de um currículo integrador. A par desta ideia, destacamos, de acordo com os programas norteadores do ensino, oportunidades e vantagens da prática de conexões entre as áreas do Português e das Expressões para a aprendizagem das crianças na Educação Básica.

Com base nos princípios defendidos, apresentamos, no quarto capítulo, as práticas desenvolvidas nos estágios pedagógicos. Inicialmente é feita uma descrição do processo geral dos estágios, contemplando as intervenções na sua generalidade. Posteriormente, focamo-nos na análise e reflexão acerca das atividades desenvolvidas no âmbito da temática em apreço neste relatório. Aquando da análise destas, concentramo-nos nas sinergias entre as Expressões e o Português, destacando os domínios desenvolvidos em ambas as áreas.

Com o intuito de aprofundar a temática deste relatório, procedemos à realização de um estudo empírico. Para tal, analisámos vinte relatórios de estágio realizados em circunstâncias

semelhantes à nossa. Os relatórios foram selecionados com base na sua temática central, pelo critério de corresponderem à área das Expressões e/ ou à área do Português. Este estudo teve como objetivo aferir em que medida os futuros profissionais de educação estão despertados para o potencial das conexões entre aquelas duas áreas. Com isto em mente, focamo-nos na componente prática de cada relatório, averiguando se eram proporcionadas experiências de aprendizagem neste sentido e se lhes era reconhecido o devido potencial pedagógico.

## **Capítulo I**

---

### **Notas para a construção de uma identidade profissional docente**

- 1.1.** Breves Apontamentos sobre o perfil profissional docente
- 1.2.** A construção do saber profissional

## **Introdução**

Ao longo deste capítulo serão abordadas questões relativas ao perfil dos educadores e professores, considerando as ações que se prevê que estes tenham na sua prática. A análise será feita inicialmente à luz da legislação relativa aos perfis profissionais dos agentes educativos e, posteriormente, com recurso às opiniões de vários autores da área, explorar-se-ão as dinâmicas inerentes à tomada de decisões que sustentam a prática pedagógica, com vista à manifestação da sua eficácia, isto é, uma ação congruente com a realidade onde ocorre, ambicionando a promoção e desenvolvimento de competências das crianças.

### **1.1. Breves apontamentos sobre o perfil profissional docente**

O docente é um dos mediadores da relação entre as crianças e o mundo, trabalhando no sentido de aproximar o processo de aprendizagem da realidade de cada uma delas, partindo dessa realidade para promover outras aprendizagens. A prática pedagógica deverá, portanto, alicerçar-se no conhecimento que as crianças têm, enquanto referencial que permite ao docente delinear um percurso escolar adequado, por forma a desencadear uma prática com a qual a criança se identifique e na qual se sinta motivada a aprender. Recuperando Alonso (2000),

consideramos que uma das funções fundamentais da escola é ajudar os alunos a organizar e a reconstruir os saberes que já possuem, a pensarem sobre o que já sabem, a dar sentido à experiência utilizando, para isso, os instrumentos adequados das diversas áreas ou disciplinas. (p. 35)

Integração, diversidade e dinâmica deverão ser as palavras de ordem para o sucesso da aprendizagem das crianças. Há, no entanto, a considerar que estas advêm de todo um trabalho do docente com o propósito de desenvolver capacidades e competências pessoais e profissionais que lhe permitam aproximar-se dos interesses dos alunos e incrementar a eficácia das suas abordagens pedagógico-didáticas.

Calleja (2008), a partir dos pontos de conexão entre os múltiplos entendimentos acerca dos processos educativos de vários autores, destaca que,

embora possam parecer diferentes, geralmente têm muitos pontos em comum, especialmente colocam o indivíduo como sujeito no centro da atividade e caracterizam a educação como processo de influência sobre as pessoas [, o] que conduz à sua transformação e as capacita para interagir com o meio. (Calleja, 2008, p. 109)

Nesta afirmação o autor enuncia as principais dimensões que caracterizam a Educação. Em primeiro lugar, o indivíduo é destacado como agente central do processo educativo, e aqui entenda-se como “indivíduos” os docentes e as crianças que, embora desempenhando papéis distintos, são ambos fundamentais para o sucesso educacional.

A Educação é tida como “um processo de influência” (Calleja, 2008, p. 109). Importa aqui clarificar o papel do docente enquanto agente dessa “influência”. Na perspectiva de Christmas (2014, p. 53), “The teacher simply acts as a guide”, tendo a responsabilidade de promover experiências de aprendizagem que potenciem uma postura ativa dos alunos, orientando-os, desde a interpretação da situação, à necessidade de fundamentação das suas opiniões e decisões.

A “transformação” que Calleja (2008) aponta na sua definição, enquanto resultado da aprendizagem, só poderá acontecer se o processo de ensino for relevante para o aluno. Esta ideia remete-nos para o paradigma da Aprendizagem Significativa defendido por Ausubel e Robinson (1969, p. 53), no qual são destacadas três condições indispensáveis para que a aprendizagem ocorra, isto é, para que o aluno encare o conteúdo como relevante e se reúnam as condições para a sua aquisição.

- a) The material itself must be relatable to some hypothetical cognitive structure in a nonarbitrary and substantive fashion;
- b) The learner must possess the intent to relate ideas to which to relate the material;
- c) The learner must possess the intent to relate these ideas to cognitive structure in a nonarbitrary and substantive fashion.

As condições supracitadas apontam para várias dimensões determinantes para que ocorra aprendizagem. Em primeiro lugar, os autores defendem que os conhecimentos prévios dos alunos são decisivos para que a aprendizagem aconteça na medida em que a prática pedagógica será tão eficaz tanto quanto for capaz de mobilizar de forma significativa os conhecimentos e experiências prévias das crianças. Neste contexto, o docente tem a basilar função de, por meio da observação e interação com a criança e com o meio, apropriar-se das suas características e articulá-las com o objeto de estudo.

Ausubel e Robinson (1969, p. 51) realçam ainda a importância de dois outros fatores na aprendizagem significativa: a predisposição para a aprendizagem, vontade de aprender, dado que “é impossível ensinar quem não quer aprender” (Nóvoa, 2011, p. 67), e o desejo do aluno em aprender aliado aos conhecimentos pré-existentes, pois, deste modo, reúnem-se as condições para que as estruturas cognitivas dos alunos sejam alteradas e, no cenário desejável, assumam formas progressivamente mais complexas.

O impacto positivo decorrente da proximidade das novas aprendizagens aos conhecimentos pré-existentes das crianças faz deste um fator a considerar no momento da planificação da prática pedagógica, pelo que Christmas (2014, p. 54) indica como responsabilidade do docente a criação de elos entre os conteúdos e o contexto de cada aluno, afirmando “Teachers should immerse learners in meaningful activities that manipulate and interact with their environment and provide major connections to their world”. Esta proximidade ao meio, para além de conferir sentido à aprendizagem, contribui para o desenvolvimento do sentimento de pertença e para uma melhor integração das crianças no meio social.

Ora, mediante o cenário apresentado, evidencia-se que o propósito da Educação está dependente, em grande parte, do desempenho do docente, na medida em que este assume na sua ação a intenção de explorar conteúdos e desenvolver capacidades, estabelecendo conexões entre os temas a abordar e o meio social e pessoal dos seus alunos (Garcia, Abed, Soares & Ramos, 2003, p.40). Assim, importa refletir sobre a natureza da função docente por meio da análise e reflexão de e sobre os documentos normativos nos quais se enunciam as diretrizes da ação docente.

Os profissionais de Educação, sejam educadores de infância ou professores do 1.º ciclo do ensino básico, partilham traços de desempenho. Devem ambos manter uma atitude reflexiva ao longo de toda a sua prática, procurando inovar as suas estratégias, tendo como foco, sempre, que os conteúdos devem surgir ao serviço das crianças/ alunos e nunca ao contrário. Neste sentido, definem-se, sob a forma de legislação aplicável a todo o território nacional, características, competências e funções para a docência. Estas são expressas em dois decretos-lei, atendendo às dimensões que a docência engloba e numa perspetiva comum ao educador de infância e ao professor do 1.º ciclo do ensino básico, no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, e, posteriormente, distinguindo e especificando o perfil profissional do educador de infância e o do professor do 1.º ciclo do ensino básico, no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.

Passemos, então, à análise do primeiro decreto referido (Decreto Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto). Neste documento são destacadas quatro dimensões sob as quais o docente exerce e sofre influências. A análise destas dimensões, enquanto pilares da prática pedagógica, expandem o campo de visão a toda a abrangência da profissão docente. Primeiramente, na **dimensão profissional, social e ética**, o docente é caracterizado como agente profissional responsável por ensinar, baseando-se nos seus saberes e enriquecendo-os através da reflexão e

da investigação. Esta postura deverá ser contínua e aliada ao compromisso de promover aprendizagens respeitando as especificidades de cada aluno, bem como as normas da instituição onde se insere.

Segue-se a **dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem**, na qual se esclarece que o profissional de educação deve desenhar o currículo com vista à reunião de condições favoráveis à aprendizagem, primando tanto pelo rigor científico, como pela integração de saberes. Ao respeitar um critério de abrangência e articulação dos conteúdos previstos no currículo, o professor proporciona ao aluno uma visão lógica e útil do processo de ensino-aprendizagem. Para além disto, o docente deve promover atividades em grupo, contribuindo para que as crianças experimentem e construam normas de interação social com os pares e relações de entreajuda. Ao longo da sua prática, o docente deve prestar apoio aos alunos, guiando e monitorizando a progressão dos mesmos, através de instrumentos de avaliação, de modo a adaptar as suas estratégias às necessidades emergentes.

A **dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade** aponta para a criação de um vínculo entre o docente e a comunidade escolar envolvente, vínculo este baseado no respeito pela diversidade e na promoção de atividades em sintonia com os valores e culturas institucionais. Neste sentido, para além da ligação com a comunidade, o próprio meio, físico e social, deverá representar um poderoso recurso enriquecedor da prática, contribuindo para que os alunos construam a sua identidade cultural. A quarta dimensão, o **desenvolvimento profissional ao longo da vida**, enuncia a formação na qualidade de instrumento construtor da identidade profissional, clarificando que esta deverá ser contínua e baseada numa análise autocrítica da ação, com vista a, por meio da reflexão, investigação e cooperação com outros docentes, evoluir, assumindo que a experiência e a capacidade de testar e melhorar estratégias constituem a chave para um processo de ensino dinâmico, relevante e adequado à heterogeneidade dos grupos. O professor enquanto investigador, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, citado por Serrazina & Oliveira, 2001), deve reger a sua prática pela procura incessante de respostas que se ajustem a cada situação, gerando e apurando, assim, o seu conhecimento profissional.

Complementarmente, o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, concretiza os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e o do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Apesar de neste decreto se identificarem características específicas de cada um dos profissionais em causa, dado que a natureza da prática assim o exige, é, novamente, esclarecida a ideia de que ambos partilham do mesmo objetivo: promover aprendizagens no

âmbito do currículo, que visem o desenvolvimento integral das crianças. Os perfis descritos são apresentados considerando duas dimensões da prática pedagógica: **a conceção e desenvolvimento do currículo**, que comporta questões relativas à organização do ambiente educativo, e **a integração do currículo**, onde se evidenciam as funções do docente nos vários campos de operacionalização do mesmo.

Analisemos, em primeiro lugar, o perfil do educador de infância, considerando que, embora não de forma absoluta, estes traços se enquadram igualmente no perfil do professor do 1.º ciclo. O educador de infância é visto, portanto, como o profissional de educação responsável por criar um ambiente aprazível, no qual se privilegie a socialização enquanto meio de aproximação às crianças e apropriação das suas características. Assim, o educador reúne, por meio da observação e interação, as informações que lhe permitirão ajustar adequadamente as suas propostas, tanto às particularidades comuns ao grupo, como às especificidades de cada criança. Todo o contexto educativo deverá valorizar as relações interpessoais, primando por um clima saudável e enriquecido por todos os intervenientes.

Tendo presente que o sucesso da aprendizagem é diretamente proporcional à relevância com que a criança encara o objeto de estudo, o educador deve respeitar e estimular a sua curiosidade, baseando as novas experiências de aprendizagem nas estruturas cognitivas da criança. A criação de laços afetivos nesta faixa etária é determinante, pelo que o educador tem a função preponderante de nutrir nas crianças o sentimento de pertença, o envolvimento nas experiências de aprendizagem, bem como a motivação, contribuindo para o seu desenvolvimento harmonioso e integral.

De acordo com os princípios enunciados, o educador deverá orientar a sua prática pela observação, planificação de acordo com o observado, ação e avaliação da mesma, comprometendo-se, em todos os momentos, a verificar a pertinência e eficácia das suas estratégias, alterando-as em função do feedback do grupo.

A segunda dimensão, **integração do currículo**, aponta para o educador enquanto promotor de um currículo integrado, operacionalizado por meio de atividades diversificadas com vista à estimulação das capacidades das crianças. O facto de o educador explorar o currículo transversalmente, enriquecendo cada proposta com contributos dos vários domínios curriculares, permite que as crianças adquiram uma visão abrangente dos conteúdos, potenciando uma aprendizagem relevante e uma atitude reflexiva e investigativa ao longo da interpretação, construção e expressão dos seus conhecimentos das crianças.

No que respeita ao perfil do professor do 1.º ciclo, para além de todas as características acima referidas, este deve considerar na organização do ambiente educativo, dimensão da **conceção e desenvolvimento do currículo**, o carácter progressivo da aprendizagem, devidamente alicerçada em termos científicos. Isto é, para além de estabelecer pontes entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios dos alunos, deverá relacioná-los com os conteúdos seguintes, de forma a despertar os alunos para a extensão e continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Destaque-se, de igual modo, a importância de um ambiente focado nas capacidades e conhecimentos dos alunos, aferidos através da avaliação constante. Esta avaliação, para além dos momentos formais, deverá ser realizada formativamente ao longo das atividades, de modo a que o docente (re)orienta a sua prática atendendo à diversidade de patamares em que se encontram os alunos e com o intuito de corresponder às necessidades individuais.

Relativamente ao desenvolvimento social dos alunos, um aspeto fundamental mencionado no decreto em causa prende-se com o desenvolvimento da autonomia que deve ser promovido por meio de tarefas que impliquem a necessidade de pesquisa. O docente deverá direccionar essa pesquisa proporcionando aos alunos um contacto orientado com várias fontes e ferramentas para tal.

Aliada ao desenvolvimento social, surge ainda a cooperação, que deverá ser trabalhada a partir do envolvimento dos alunos em atividades de grupo, que lhes possibilitem integrar-se na dinâmica da turma, respeitando as regras de convivência social. Ao trabalhar em conjunto com os pares para a consecução do mesmo objetivo, está a explorar-se a capacidade de expressão, compreensão, aceitação e respeito pela variedade de opiniões, enquanto se prepara os alunos para a inserção participativa e crítica na sociedade.

Por fim, no que diz respeito à dimensão da **integração do currículo**, são destacadas as cinco unidades curriculares nucleares e apontadas as competências que o docente deve promover no aluno para que este se desenvolva na íntegra. Há a considerar que na exploração de qualquer conteúdo deve ser contemplado o desenvolvimento da cidadania, com vista a “[formar] cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Analisemos brevemente as funções do docente para o desenvolvimento de competências em cada uma das unidades curriculares. Em primeiro lugar surge a Língua Portuguesa, cujo domínio “é considerado como uma referência fundamental para a avaliação do

desenvolvimento psicológico e social dos indivíduos” (Mateus, 2010, p. 74); ainda na linha de pensamento de Mateus (2010, p. 74), a língua, pelas suas funcionalidades, deve ser valorizada e reconhecida pelos falantes enquanto essência da sua identidade, e trabalhada no sentido de aperfeiçoar a capacidade de expressão possibilitadora da integração e participação ativa na sociedade.

Ressalte-se que a aquisição de competências em Língua Portuguesa, por toda a sua relevância para o desenvolvimento integral dos alunos, pode e deve ser trabalhada em harmonia com as restantes áreas curriculares. Tal como nos indica Ferreira (2003, p. 2), o ensino da Língua é caracterizado pela “potencialidade de adoção de uma perspectiva transversal de conteúdos que não constituem uma disciplina, mas que permeiam a prática educativa e que exigem um trabalho sistemático, contínuo, abrangente e integrado”, assim sendo, cabe ao professor, aquando da exploração de qualquer uma das áreas curriculares, criar situações de interação, de leitura e de escrita para que os alunos se apropriem naturalmente das características e funcionalidades da língua e reflitam sobre estas.

Relativamente à Matemática, é referido no Decreto-Lei n.º 241-2001, de 30 de agosto, que esta deve ser articulada com a vida real, de modo a que os alunos, ao reconhecerem situações quotidianas em que matemática se aplique, reconheçam a relevância das suas aprendizagens. No que respeita às Ciências Sociais e da Natureza, o docente deve partir da curiosidade dos alunos para explorar o método científico, isto é, a partir da formulação de hipóteses, explorar a capacidade de questionamento. A vertente investigativa deve predominar nesta unidade curricular, de maneira a que os alunos tenham contacto com as mais variadas ferramentas de pesquisa, verificando a veracidade e as limitações da ciência. Ainda no âmbito das Ciências Sociais e Naturais, é expresso que o docente deve criar oportunidades para que os alunos estabeleçam pontes entre o meio social e o natural, promovendo a criação de uma identidade cultural, situada histórica e geograficamente.

A Educação Física é onde se prevê a prática de atividade física com vista ao desenvolvimento físico-motor dos alunos, que, preferencialmente sob uma abordagem focada na vertente lúdica, deve proporcionar-lhes uma visão benéfica da prática de exercício físico, nomeadamente na aquisição “de hábitos de vida ativa e saudável” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Na Educação Artística, o docente deve fomentar o contacto e exploração com várias técnicas que permitam aos alunos expressarem-se, despertando a sua sensibilidade por meio da exploração dos domínios: musical, plástico e dramático. É de igual modo essencial

nesta fase que os alunos contactem com obras de arte, reconhecendo o seu valor histórico e artístico.

Há a destacar que em todas as unidades curriculares, embora em alguns casos implicitamente, é feita alusão à prática de um currículo integrador, indicando que o docente proponha experiências de aprendizagem ricas em contribuições das várias unidades curriculares, bem como devidamente baseadas no contexto dos alunos e de acordo com a sua curiosidade/ necessidade. Assim, ao encarar o ensino como sendo um todo, provido de sentido e harmonia, onde há um encadeamento lógico entre todas as áreas curriculares e o contexto dos alunos, o docente está a contribuir para que o aluno se interesse pela sua aprendizagem, pois, como regista Beane (1997), a prática de um currículo integrador “offers a curriculum that most young people see as worth their time, effort and attention” (p. 9).

Alargar a prática pedagógica a todas as exigências do processo educativo, implica que o docente trabalhe no sentido de aperfeiçoar as suas estratégias em prol do desenvolvimento integral dos alunos. Exploremos, então, várias asserções que constituem indicadores sob os quais o docente se deve debruçar com o intuito de desenvolver e aprimorar a sua competência profissional.

No sentido de aprofundar a compreensão da profissão docente, Pérez (2009) afirma que o sucesso do professor depende do domínio de um amplo leque de competências. O autor aponta como determinantes as competências de aptidão, de personalidade, relacionais e técnicas. As competências comportam questões relacionadas com o intelecto do docente, o que representa, neste caso, a sua capacidade analítica mediante situações complexas e a sabedoria suficiente para mobilizar os recursos necessários para a resolução de situações problemáticas.

A primeira competência exige que o professor se sinta confortável na função que desempenha, dado que a aptidão para a docência é um fator determinante para o seu sucesso. Por sua vez, a personalidade, prende-se com aspetos intrínsecos de cada indivíduo, que, de um modo geral, se traduzem na sua forma de ser e de estar. Neste caso, o autor aponta como traços fundamentais de um docente a humildade, presente numa atitude realista e congruente com as suas capacidades; a curiosidade, na procura incessante pelo enriquecimento das suas competências; a flexibilidade, revelada pela naturalidade com que lida com a variedade de circunstâncias e com a rapidez com que as mesmas podem sofrer alterações; a segurança em si mesmo, de maneira a que a prática ocorra sem constrangimentos e o docente consiga manter o máximo de espontaneidade possível.

As competências relacionais referem-se ao facto de que o professor deve desenvolver a sua inteligência emocional, de maneira a que, reconhecendo as suas emoções e as dos seus alunos mediante determinadas situações, possa redirecionar a sua energia na gestão de relações e contextos, com o intuito de tirar o maior proveito de cada ocasião. Ao respeitar esta análise e reflexão, os professores adotam “una posición de sujetos activos y responsables, congruentes com las decisiones que tomemos” (Pérez, 2009, p. 23). Por fim, no que respeita às competências técnicas, Pérez afirma que, apesar de cada docente ser responsável por aplicar determinadas técnicas e estratégias para que ocorra aprendizagem, a postura a adotar é definida pelo contexto, pelas necessidades dos alunos e pelos objetivos que se pretende alcançar. Assim, o autor alerta para a importância da observação enquanto fonte de informação na prática pedagógica, pois esta permite que o docente se situe no impacto das suas abordagens e diversifique a sua intervenção de acordo com o feedback que obtém dos seus alunos.

Claro está, de acordo com as asserções mencionadas anteriormente, que o docente tem de assumir um compromisso com o desenvolvimento do seu desempenho profissional. Neste sentido, Nóvoa (2011, p. 48-49) apresenta-nos cinco dimensões sob as quais o profissional de educação amadurecerá as suas competências em busca pelo aperfeiçoamento da sua prática: “1) o conhecimento; 2) a cultura profissional; 3) o tacto pedagógico; 4) o trabalho em equipa; 5) o compromisso social”. Analisemos as componentes enunciadas, esclarecendo que com elas o autor não pretende formular o guia infalível para o bom professor, ambiciona, antes, delinear traços que são fundamentais para o desenvolvimento eficaz da profissionalidade docente.

No que respeita ao conhecimento, o autor refere-se, para além do saber científico que o docente tem de dominar, “à construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem” (Nóvoa, 2011, p. 48). Ora, tais práticas serão eficazes tanto quanto forem alvo de análise, reflexão e reformulação. Assim, surge a segunda dimensão – a cultura profissional – a qual alerta para a importância da partilha e do debate de experiências com outros docentes, pois “é na escola e no diálogo com outros professores que se aprende a profissão” (ibidem, p. 49).

O tato pedagógico, acentua, à semelhança da competência de aptidão defendida por Pérez (2009), a aptidão para a docência, sendo uma profissão marcada pela capacidade de comunicar e de relacionar-se com as crianças, conjugada com a assertividade necessária para a orientação do percurso educativo. No que concerne ao trabalho em equipa, Nóvoa (2011) indica a cooperação entre docentes na concretização de projetos multidisciplinares como imprescindível para o enriquecimento da prática pedagógica a nível institucional. Por último,

no compromisso social cruzam-se as esferas pessoal e profissional, na medida em que o professor deverá ter e transmitir valores e normas de convivência social, aproximando a vida escolar da realidade, potenciando, assim, a inserção dos alunos na sociedade. A este respeito, Abelha (2011) afirma que

a Educação para ser eficaz terá de articular melhor as aprendizagens com a realidade sociocultural dos alunos, e desta forma, contribuir para a formação de cidadãos mais instruídos, mais cultos, mais competentes, críticos, interventivos, capazes de resolver problemas, aptos para aprender ao longo da vida e para lidar com uma sociedade cada vez mais complexa e imprevisível (p. 16).

Naturalmente, à semelhança do que já verificamos, é fundamental para o sucesso da docência que o professor se mantenha interessado em progredir. Para o efeito, deverá assumir que a sua postura e estratégias não são absolutas e é fundamental ter um vínculo afetivo com a profissão. Day (2007) aponta três atributos que favorecem esse vínculo: alimentar o desejo pela excelência, em si e nos alunos; “a caring for and fascination with growth”; e comprometer-se com a busca incessante pelas estratégias que melhor se adequem a cada criança (p. 3).

Efetivamente, todos os docentes devem ter como objetivo fazer com que os alunos sejam bem-sucedidos nas suas aprendizagens, isto é garantir que desenvolvam determinadas competências e se apropriem de novos conceitos, atingindo, desta forma, a transformação ambicionada como fruto da educação. Para tal, urge, compreender a complexidade que o processo de ensino-aprendizagem adquiriu ao longo do tempo. Numa sociedade em que a informação é abundante e muito acessível, o professor deixou de ser encarado como um importante transmissor de informação, para passar a ser visto como alguém desperto para a multiplicidade de aspetos envolvidos na formação dos alunos (Roldão, 2007). Neste contexto, Roldão (2007) redefine o conceito de ensinar, assumindo que ensinar passa por fazer com que alguém (o aluno) se aproprie de determinado conhecimento (o currículo). A autora alerta-nos, ainda, para a “dupla transitividade” (p. 95) que caracteriza o ato de ensinar, uma vez que o ensino só acontece quando ocorre, de facto, aprendizagem. Para o efeito, todas as opções tomadas pelo docente na organização da prática educativa deverão atender às características dos alunos e aos seus contextos, como garantia de uma aproximação à significatividade das aprendizagens e à eficácia do ensino.

Na perspetiva de Vygotsky (1978), o desenvolvimento cognitivo das crianças é fruto da interação social, mediada pela utilização de instrumentos comunicacionais, verbais ou não. Assim, quando envolvidas em novas experiências, as crianças desmontam e reconstróem as suas conceções, atribuindo significado às novas aprendizagens. A aquisição da linguagem é

apontada como determinante para a progressão das aprendizagens, já que “words can shape an activity into a structure. However, that structure may be changed or reshaped when children learn to use Language in ways that allow them to go beyond previous experiences when planning future action” (p. 28).

A interação social a que a criança é exposta deve corresponder e enquadrar-se com a sua realidade, bem como com os seus conhecimentos prévios, “o processo de assimilação é melhorado e otimizado, quando os processos de mediação se encontram mais escalonados e permitem à criança uma educação mais ajustada ao seu nível de atividade possível” (Coll, Pallacios & Marchesi, 1996, p. 86). Em verdade, podemos aferir que o conhecimento é fruto de uma construção, na qual o docente desempenha o papel fundamental de primar por dinâmicas que enfatizem a comunicação e o desenvolvimento da linguagem enquanto promotoras de aprendizagens, tomemos como exemplo uma das investigações de Vygotsky (1978), na qual se verificou que as crianças

search verbally for a new plan, and their utterances reveal the close connection between egocentric and socialized speech. This is best seen when the experimenter leaves the room or fails to answer the children's appeals for help. Upon being deprived of the opportunity to engage in social speech, children immediately switch over to egocentric speech. (Vygotsky, 1978, p. 27)

Verificamos, assim, que as crianças procuram respostas e auxílio para a resolução de problemas através da comunicação. A linguagem e os símbolos que atribuem aos conceitos são fatores chave para a integração de novas aprendizagens, pois permitem a organização do raciocínio e, conseqüentemente, o progressivo domínio da autonomia.

## **1.2. A construção do saber profissional**

Neste momento é essencial clarificar o conhecimento profissional que constitui a docência, isto é, compreender o que deve saber o professor e de onde advêm tais conhecimentos. Na linha de pensamento de Tardif (2002, p. 30), “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Analisemos, então, o ponto de vista do autor.

Em primeiro lugar, no que respeita ao saber que o professor constrói ao longo da sua formação, destaca-se o conhecimento científico ao serviço da educação, dado que aqui se encontram as ferramentas e técnicas para uma prática pedagógica pertinente e rigorosa. É

também ao longo da formação que surge a “Prática Pedagógica [enquanto] componente curricular que visa, em termos formais, a aprendizagem das competências básicas para o desempenho docente, aqui entendidas como capacidade de mobilização dos saberes necessários para a resolução dos problemas colocados pela prática docente no quotidiano das escolas” (Formosinho & Niza, 2009, p. 129).

Por sua vez, Tardif (2002) define que o saber disciplinar engloba as várias áreas de conhecimento, vulgo disciplinas, que no período de formação compõem o plano de estudos dos professores. Aos saberes curriculares faz corresponder os “objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aprender e aplicar” (p. 33). Destaque-se a prática pedagógica como maior fonte de conhecimento, no que respeita às metodologias a adotar. A este propósito surgem os saberes experienciais, que se traduzem na articulação entre os saberes disciplinares e curricular sob um cenário de ação; esta relação simbiótica deverá compor a base para a prática, na qual o profissional de educação ajusta a sua ação de acordo com as exigências da realidade onde atua.

Também Roldão nos apresenta a docência como uma construção dinâmica e constante, impulsionada pela mobilização de vários “saberes” dos quais o professor deve ser detentor. Segundo a autora, o ato de ensinar deve basear-se numa teorização permanente que resultará numa prática fundamentada a partir da qual se analisam as intenções à luz dos respetivos efeitos. Assim, podemos afirmar que a prática é um espaço de aprendizagem, na medida em que a ação do docente deve alimentar-se por novos e velhos conhecimentos, numa perspetiva de discussão e investigação constante que contribuirão para que o ensino consista num processo de ajuste às necessidades e potencialidades manifestadas pelos alunos. A autora representa esta dinâmica através da Figura 1:

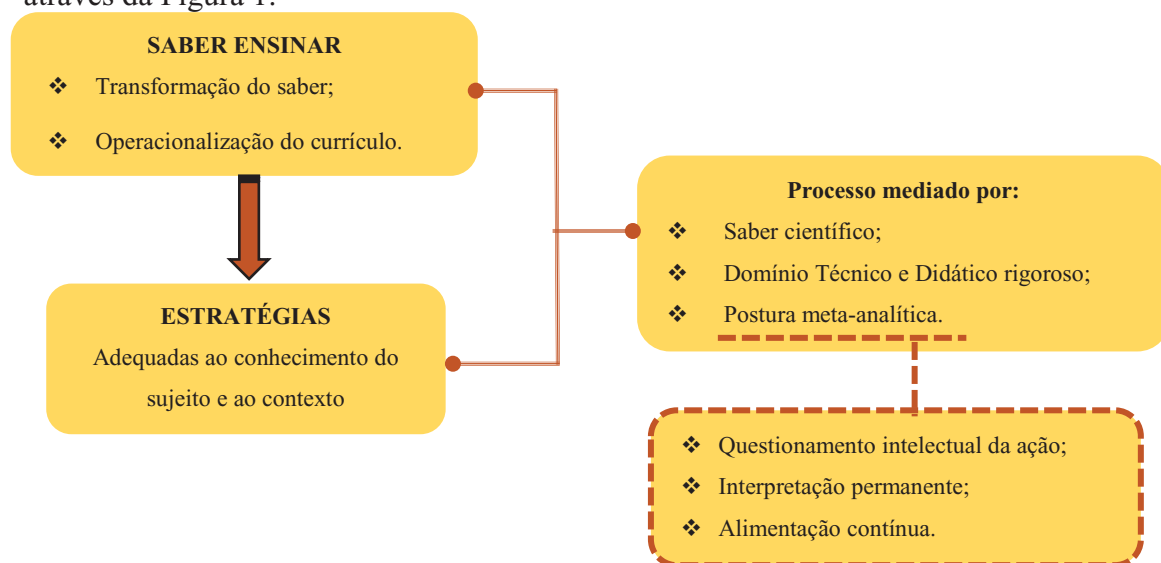


Figura 1. Função docente: natureza e construção do desenvolvimento profissional (construído a partir de Roldão, 2007, pp. 94-181)

De acordo com o modelo de prática sugerido pela autora, o docente tem de desenhar a sua ação atendendo às orientações previstas nos documentos curriculares, tendo para tal que considerar a transposição didática dos conteúdos que se prevê abordar, transformando o saber científico que tem em saber “ensinável”. Este processo só é possível por meio do domínio de estratégias didáticas, dado que, de acordo com Dominghini (2008, p. 8), “a didática é uma das responsáveis por fornecer os princípios, métodos e técnicas aplicáveis em todas as áreas do conhecimento a fim de tornar mais eficaz o processo de ensino-aprendizagem”.

As estratégias de aprendizagem que a autora defende como resultado do saber ensinar, por atuarem como facilitadoras da apreensão dos conceitos, merecem a atenção do professor, dado que, tal como nos indica Pozo (1996), com base nas definições de Nisbett e Shucksmith (1987) e de Danserau (1985), estas são “consequências integradas de procedimentos ou atividades que se escolhem com o propósito de facilitar a aquisição, armazenamento e/ou utilização da informação” (p. 178). Assim, podemos concluir que, com o intuito de fazer com que o aluno se aproprie de determinado conceito, é fundamental que o docente concentre energias na forma como, durante o processo da transposição didática, permite o contacto, a manipulação e a interação entre o aluno e o objeto de estudo. Estamos em crer que uma ação mais participativa dos alunos na sua aprendizagem é proporcional ao sucesso na mesma. Isto mesmo defende Scrivener (2005), ao afirmar que “people learn more by doing things themselves rather than being told about them. This is true both for the students in your classes and for you, as you learn to be a better teacher” (p. 21). Neste sentido, o ambiente de sala de aula deve ser dinâmico e flexível o suficiente para que tanto o aluno como o professor desempenhem papéis ativos e analisem os frutos das suas experiências.

A este propósito, Roldão (2011) defende uma “postura meta-analítica” por parte do professor que reflete e analisa todos e sobre todos momentos da sua ação encontrando, no resultado das suas reflexões, o ponto de partida para uma alteração da prática com vista à delineação de percursos que vão ao encontro do desenvolvimento das competências que se pretende que as crianças desenvolvam.

Reconhecendo a importância de uma prática pedagógica reflexiva para a qualidade da própria prática, recuperemos aqui o modelo de reflexão de Korthagen (2001), no qual o autor destaca como etapas/ passos o processo de reflexão dos profissionais de educação.

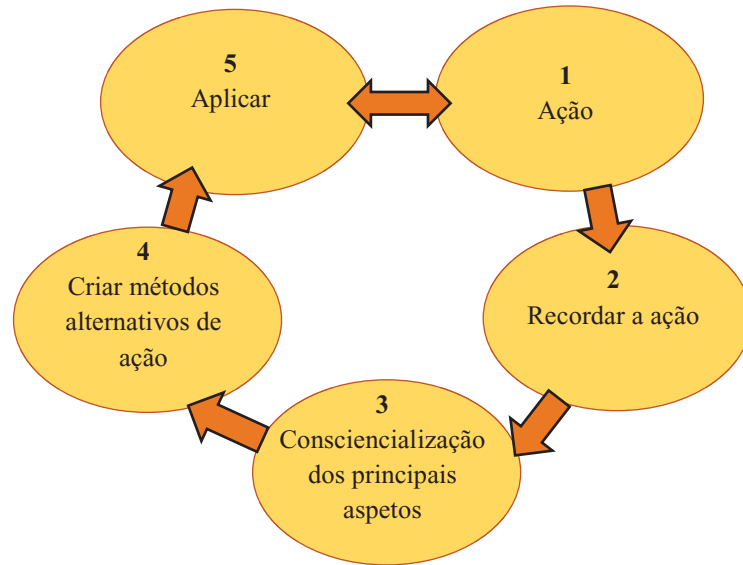


Figura 2. Modelo ALACT: descrição do processo ideal de reflexão (adaptado de Korthagen, 2001, p. 7).

A partir da Figura 2, conclui-se que a reflexão se traduz numa tomada de consciência constante acerca do impacto das decisões e ações dos docentes. O modelo defendido pelo autor tem por nome ALACT, retomando as iniciais das várias etapas, originalmente na língua inglesa: action, looking back on the action, awareness of essential aspects, creating alternative methods of action & trial (Korthagen, 2001, p. 7). Este constitui um ciclo que deverá estar presente no quotidiano do professor, conduzindo-o a um melhoramento da sua prática, por meio da alternância entre a reflexão e a ação.

O ciclo inicia-se com a **ação**, a prática propriamente dita, seguido da **recordação** da mesma, o que constitui o ponto de partida para a terceira fase, **consciencialização** dos principais aspetos que ocorreram na prática. Aqui é esperado que o professor identifique as potencialidades e as lacunas provenientes da ação como instrumento para formular, na quarta fase, **métodos alternativos** centrados nas asserções que retirou e nos objetivos pedagógicos que tem. Estes métodos alternativos, por sua vez incorporarão a nova **prática**, que se reflete no recomeçar do ciclo. Claro está que a reflexão, enquanto tomada de consciência, deve estar presente em todos os momentos da prática. No entanto, este ciclo apresenta-nos uma proposta de reflexão devidamente distanciada da prática, colocando o docente numa posição de maior lucidez para analisar os efeitos da sua ação, sob os quais delineará a prática seguinte. Esta estratégia potencia uma maior aproximação ao que de facto são as necessidades dos alunos, clarificando a exequibilidade dos métodos do professor, permitindo a eficácia das suas opções.

Em jeito de conclusão explanaremos o esquema de Alonso e Silva (2005), que nos elucida acerca da conjugação entre as várias vertentes que compõem a prática educativa, enquanto construtora da identidade profissional.

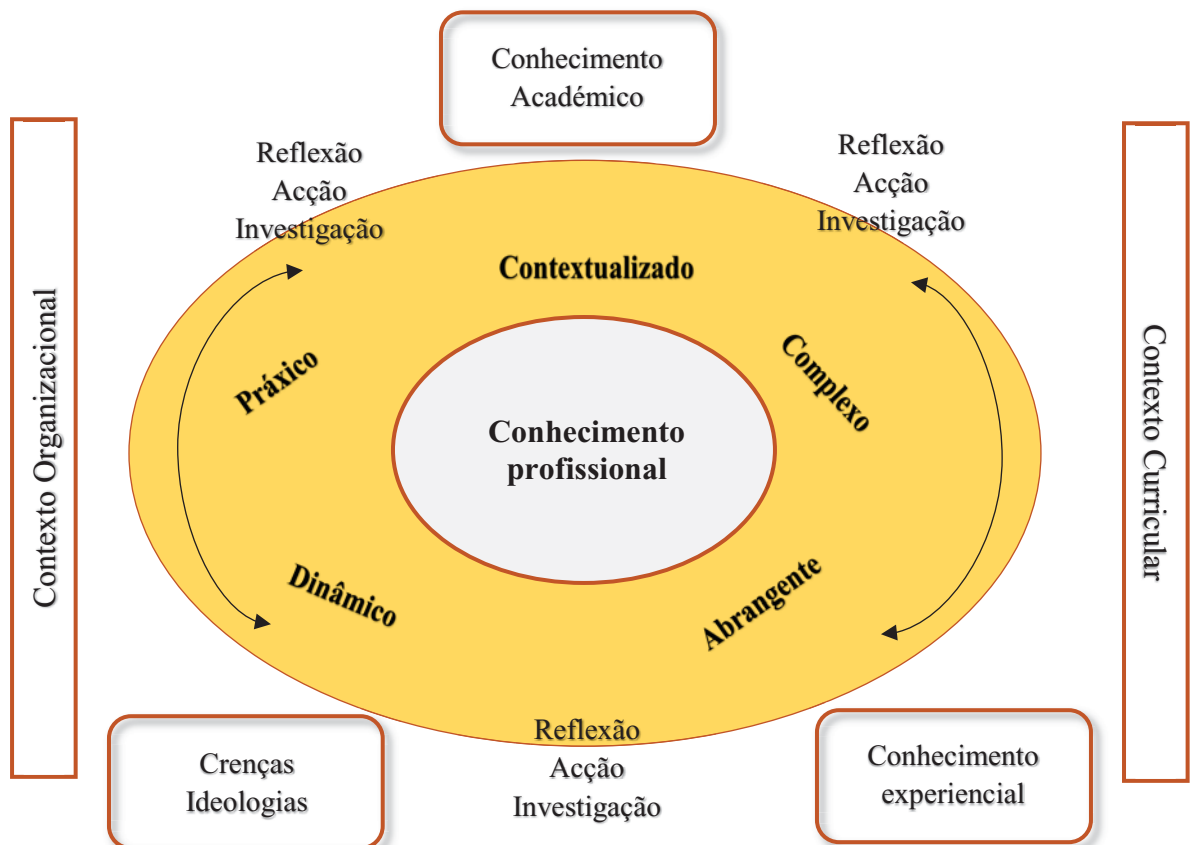


Figura 3. Construção do conhecimento profissional (adaptado de Alonso & Silva, 2005, p. 5)

As autoras defendem que o conhecimento profissional característico da docência apenas surge, verdadeiramente, quando considera determinadas dimensões e adquire algumas características que a Figura 3. procura ilustrar. Em grande plano temos o contexto organizacional, que compreende desde as políticas educativas em geral às curriculares em específico. Na organização englobam-se, ainda, a escola, a comunidade e cultura envolventes. Por sua vez, o contexto curricular, traduz-se nos documentos normativos do ensino onde se prevê as ações do docente, as esferas a que deve corresponder, bem como os conteúdos a abordar, com o intuito de promover aprendizagens nos seus alunos. Para além da correspondência da sua ação aos parâmetros definidos por estes dois contextos, o profissional de educação deverá deter um conjunto de conhecimentos que lhe permitam executar a prática

pedagógica: o conhecimento acadêmico, proveniente da formação profissional, o conhecimento experiencial, fruto da prática e do exercício da profissão, e, por fim, no que respeita às crenças e ideologias, encontramos um elo de ligação ao campo da formação pessoal e social do docente estritamente relacionado com a personalidade e as suas perspetivas acerca do processo educativo.

Após as dimensões mais genéricas, aproximando-nos do conhecimento profissional, encontramos as principais dinâmicas que marcam a postura do docente, são elas a reflexão, ação e investigação. Nas palavras de Alarcão (2001), “Ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (p. 6). Ao assumir uma atitude investigativa, o docente compromete-se com o caráter formativo da profissão na qualidade de construção permanente, na qual não existem respostas absolutas e o objeto de estudo nunca se esgota. Tal como apontam Alonso e Silva (2005), é fundamental que o professor encare a sua ação como um desafio, procurando encontrar um equilíbrio entre todas as dimensões do seu perfil.

Em jeito de síntese dos aspetos abordados ao longo deste ponto, recuperamos a obra de Perrenoud (2000), *10 Novas Competências para Ensinar – um convite à viagem*, na qual o autor apresenta e explica as competências que considera essenciais ao exercício da profissão docente. Na ótica do autor, o referencial em que se baseia, adotado em Genebra em 1996 como orientação para a formação contínua de professores, não descarta quaisquer outras ideologias formuladas acerca da profissão, “apenas oferece um pretexto e um fio condutor para construir uma representação coerente do ofício de professor e de sua evolução” (Perrenoud, 2000, p. 12).

Passemos a olhar as 10 competências definidas pelo autor:

- 1) Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- 2) Gerir a progressão das aprendizagens;
- 3) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- 4) Envolver os alunos nas suas aprendizagens e nos seus trabalhos;
- 5) Trabalhar em equipa;
- 6) Participar na administração da escola;
- 7) Informar e envolver os pais;
- 8) Usar novas tecnologias;
- 9) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- 10) Administrar a sua própria formação contínua.

Efetivamente, o autor aponta como ingredientes imprescindíveis à docência, desde as bases científicas, à capacidade de desenhar uma ação que corresponda às necessidades dos alunos e os envolva ativamente no seu processo de aprendizagem. Prevê-se que o docente elabore propostas que, para além de congruentes com as capacidades dos alunos, os incite ao desenvolvimento e maturação de novas habilidades. No que concerne à gestão das aprendizagens dos alunos, o professor deverá fundamentar-se numa abordagem de avaliação formativa que lhe permita reajustar as opções tomadas, em prol desenvolvimento dos alunos. Em face da variedade de desempenhos dos alunos, o professor deve diversificar e diferenciar a sua intervenção.

O trabalho em equipa é, também, destacado pelo autor, dado que, para além das capacidades de pesquisa e resolução de problemas, deve fomentar-se o trabalho com os pares enquanto estratégia basilar para o desenvolvimento social dos alunos. A favor da cooperação, Perrenoud (2000) destaca a importância do envolvimento dos pais na vida académica das crianças, o que requer da parte do docente abertura, disponibilidade e iniciativa. Os pais deverão manter-se a par dos trabalhos desenvolvidos e sentir-se incentivados a participar ativamente na construção de saberes dos seus educandos.

Considere-se aqui o valor das novas tecnologias, enquanto fonte de informação, com as quais as crianças devem estar familiarizadas, manuseando as suas funcionalidades como instrumento de trabalho e pesquisa. O professor, para além de incluir nas suas práticas as tecnologias como recurso, deverá incentivar, orientar e preparar os alunos para as suas múltiplas formas de aplicação.

Numa visão mais ampla do desempenho profissional, Perrenoud aponta as normas da instituição, o contexto dos alunos e os valores e culturas da comunidade, como vetores da prática do docente. Assim, o professor terá de compreender e integrar na sua ação os vetores mencionados, no sentido de enriquecimento e complementaridade. Ambiciona-se, deste modo, que para além de fazer uso dos recursos que o meio envolvente e a comunidade apresentam, o docente explore o potencial dos conhecimentos e experiências prévias dos alunos para a aprendizagem e desenvolvimento daqueles.

Em verdade, do professor espera-se que mantenha um compromisso com o seu desempenho profissional, trabalhando com o intuito de corresponder aos desafios que diariamente lhe são colocados. Ressaltemos aqui, as questões éticas da profissão, subjacentes à correspondência do docente às normas institucionais e aos valores característicos da comunidade onde atua. No que concerne às competências aqui exploradas, nas palavras do autor

“representam mais um horizonte do que um conhecimento consolidado” (Perrenoud, 2000, p. 12). Desta asserção concluímos que Perrenoud nos apresenta, através de um conjunto abrangente de competências que comporta múltiplos aspetos da prática, um método de trabalho através do qual o professor delineará a sua prática pedagógica assumindo que o conhecimento profissional não é estático, nem pode ser premeditado, é antes uma constante construção, que passa também por o docente assumir-se em formação permanente, que, nas palavras de Esteves (2015, p. 156), “se integra num processo de desenvolvimento profissional ao longo da vida e portanto nunca está concluída”.

### **Síntese**

Após aferir-se a complexidade do termo “educação”, procurámos analisar o perfil e as funções do educador e do professor, enquanto resposta a toda a dinâmica que o processo de ensino-aprendizagem exige. De acordo com a opinião de vários autores, construímos um referencial que foca, sobretudo, o investimento do docente num processo de formação contínua assente na análise, na reflexão e na investigação, explorando as várias dimensões a considerar com vista ao aperfeiçoamento da sua prática.

No ponto seguinte, procuraremos evidenciar a utilidade dos documentos normativos da ação educativa, especificamente no que concerne à relação que os profissionais de educação deverão manter com estes. Ao longo desta análise, procuraremos reunir o conjunto de indicações inscritas nos respetivos documentos, na qualidade de orientadoras da ação docente.

## **Capítulo II**

---

### **Contributos dos documentos curriculares para a ação educativa**

## **Introdução**

No seguimento dos traços de desempenho e das competências que os educadores de infância e professores do 1.º ciclo devem evidenciar e exercer, que defendemos na secção anterior, debruçamo-nos agora sobre alguns documentos oficiais que contêm orientações nacionais e regionais relevantes para a ação educativa. Claro está que estes foram concebidos tendo em conta as competências a desenvolver nos alunos consoante as faixas etárias, salvaguardando as especificidades dos contextos onde serão aplicados e dos grupos envolvidos. Falamos, então, de currículo. Ao longo deste tópico será abordado o conceito em questão, fazendo prevalecer uma visão utilitária dos documentos, baseada na relação e no uso que o docente deve fazer deles.

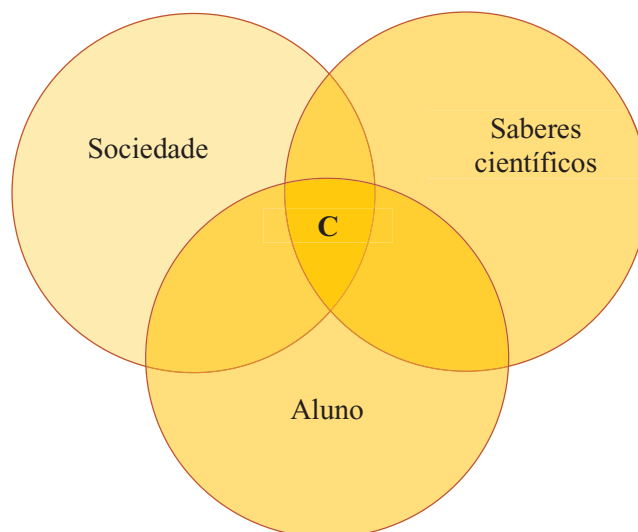
## **Contributos dos documentos curriculares para a ação educativa**

O currículo, nas palavras de Roldão (1999a) “é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p. 24). Ora, a favor desta ideia consideremos o contraste entre a tendência estática e prescritiva do currículo, característica do período histórico no qual o ensino se destinava apenas a grupos provenientes de meios socioeconómicos elevados, encarados como homogéneos, e a heterogeneidade social e cultural originadas pela acessibilidade do ensino a todas as crianças (Roldão, 1999b, p.37). A diversidade que atualmente caracteriza uma escola tem de ser atendida pelo docente e implica, portanto, que se reconsidere o currículo, diversificando a capacidade de resposta, com o intuito de aproximar todas as crianças do sucesso educativo.

Ainda ao encontro do ideal defendido por Roldão (2003), “o verdadeiro trabalho que cabe à escola – garantir que se aprenda aquilo de que se vai precisar, pessoal e socialmente, para uma boa integração social ou, pelo menos, aceitável” (p. 17). Referimo-nos à pertinência do currículo que terá de abarcar o desenvolvimento individual do aluno, considerando as suas características, e as exigências sociais. Surge, assim, a necessidade de uma gestão curricular que prime pela pertinência, adequação e diferenciação, com o intuito de proporcionar a todos os alunos aprendizagens congruentes com a sua realidade, necessidades e interesses, logo, significativas.

Com o intuito de compreendermos o dinamismo defendido como força motriz do processo de ensino-aprendizagem, analisemos a perspetiva da autora, que identifica “três

grandes factores que interagem na dinâmica da construção e evolução dos currículos” (Roldão, 1999b, p. 15).



*Figura 4.* Os professores e a gestão do currículo. (construído a partir de Roldão 1999b, pp. 15-21)

Examinando a Figura 4, verifica-se que o currículo (C) é fruto da interseção entre a sociedade, cujos valores, culturas e exigências estão em permanente mudança, os saberes científicos, que aqui se entendam como áreas científicas e novas correntes pedagógicas, também estes de acordo com o que se estipula socialmente como atual e pertinente, e, por fim, o aluno, na medida em que ele próprio é fruto da sociedade e é em torno da sua inserção nesta, enquanto agente participativo e crítico, que deve ser traçado todo o processo educativo. Atendendo à articulação acima ilustrada, aferimos que tais dimensões são tão dinâmicas quanto deverá ser o olhar do docente sobre a sua profissão. Exige-se, assim, que o professor mantenha uma postura abrangente e esteja desperto para os múltiplos aspetos que compõem a sua matéria-prima, fazendo deles indicadores para a forma como encara e operacionaliza o currículo (Roldão, 1999b, pp. 15-21).

Importa, neste ponto do nosso trabalho, clarificar o espaço dos documentos que orientam o processo educativo, vulgo programas. Claro está que, sendo o currículo o conjunto de aprendizagens a promover num determinado contexto, é explícita a necessidade de um plano, com cariz de guia “no sentido de definição e previsão de campos de desenvolvimento, linhas de organização e métodos de aprendizagem” (Roldão, 1999a, pp. 44-45). Há, no entanto, a destacar que o cumprimento dos programas, por estabelecerem metas a alcançar, não deverá ser o foco do docente, pelo contrário, os programas representam “apenas instrumentos do currículo,

e por isso [são] reconvertíveis, mutáveis e contextuais” (Roldão, 1999a, p. 45). Posto isto, o docente tem o poder de gerir o currículo em conformidade com as normas e prioridades estabelecidas pela instituição de ensino onde se insere e das necessidades dos seus alunos. Enquanto gestor, cabe-lhe a função de “decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados...” (Roldão, 1999a, p. 25). Sublinhe-se o olhar crítico com que o docente deve encarar todo este processo, encontrando na planificação, no decorrer e no final das suas práticas, indicadores que lhe permitem determinar a eficácia das opções tomadas mediante o sucesso dos alunos.

Ser gestor do currículo implica, para além dos aspetos que já referimos, um compromisso com a busca pela eficácia. Este princípio obriga-nos a esclarecer o que determina o êxito do exercício da profissão docente. Pois bem, acentuamos a produção de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências como o produto desejável da prática pedagógica. A efetiva consecução de ambos os objetivos terá de convergir com a gestão curricular configurada pelo docente.

O docente, enquanto gestor do currículo, deverá atender a vários princípios que lhe permitam aproximar-se do desempenho ideal. Em primeiro lugar surge a adequação curricular que representa o vetor através do qual se estabelecem conexões entre a vida escolar dos alunos e a pessoal, isto é, “[tratar o tema] de forma a que os sujeitos [...] possam compreendê-lo de acordo com os instrumentos de conhecimento de que dispõem” (Roldão, 1999a, p.53). Ao desenvolvimento de competências, apesar de corresponder toda a dinâmica inerente à gestão do currículo, salientamos a flexibilização e a diferenciação curricular, na qualidade de fuga ao plano em prol da correspondência a situações emergentes, isto é, o docente atua consoante o quadro que estabelece para a prática tendo presente que o mesmo pode ser alterado de acordo as exigências determinadas pelas circunstâncias (Diogo & Vilar, 1998, p. 20). Relativamente à divergência de desempenhos entre os alunos implica que o docente recorra à diferenciação curricular, desenvolvendo “implementation strategies that will ensure all students have equal access to the mastery curriculum” (Glatthorn, 1994, p.30).

Atendendo à noção de currículo e de gestão curricular que aqui defendemos, passemos, então, à análise dos documentos oficiais que orientam a prática pedagógica da Educação Pré-escolar, especificamente no que concerne à sua utilidade e aplicação por parte dos educadores.

Com o objetivo de nortear a prática do educador de infância, o Ministério da Educação emitiu, em 2007, uma circular intitulada *A Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*. Neste documento é apresentada uma breve lista de aspetos que o educador terá de contemplar

na sua prática, em prol da eficácia da gestão curricular. As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) são enunciadas como o principal suporte curricular para a Educação Pré-escolar, dado que nelas se explicitam as funções a desempenhar pelo docente, ao passo que as relaciona com as áreas de conteúdo a explorar e com os efeitos que deverão ser resultado da prática.

Enquanto principais eixos de atuação do educador, é-nos apresentado, com base nas OCEPE, em primeiro lugar, a correspondência aos princípios enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, que salienta a educação de infância enquanto primeiro contacto formal com a escola, antecedente do 1.º ciclo e precedente da educação adquirida no seio familiar. Aqui urge afirmar a coerência que deve predominar na Educação Pré-escolar, dado que representa vários estados transitórios na vida da criança. Por estes motivos, a prática pedagógica tem de respeitar “a continuidade e a intencionalidade educativas” (ME, 2007, p. 2), no que concerne, respetivamente, à construção de elos entre as várias transições e à organização do ambiente educativo, indicando que este deve ser aprazível e potenciador do desenvolvimento de competências.

Na circular em análise é feita, ainda, alusão a documentos suplementares cuja elaboração é da responsabilidade das instituições de ensino e dos docentes nelas envolvidos. Estes documentos são “considerados como instrumentos de apoio à organização e gestão do currículo” (ME, 2007, p. 2). É o caso do Projeto Curricular de Escola, no qual se preveem as prioridades para a aplicação do currículo a nível institucional, fruto do seu ajustamento às normas e culturas da escola e da comunidade, visto que “a escola como unidade organizacional pressupõe [...] princípios de autonomia. Porque faz sentido numa escola que se concebe singular, um elemento estruturante da sua identidade” (Carvalho & Diogo, 1994, p. 45).

Já no que concerne às particularidades de cada grupo/ turma, surge o Projeto Curricular de Turma ou Grupo, onde se definem as estratégias defendidas pelo docente como adequadas ao grupo: as linhas gerais de trabalho para o ano letivo, a forma como serão confrontados os efeitos com a prática educativa, e diretrizes para momentos avaliativos, portanto, a conceção de um “documento-guia das actividades educativas a desenvolver na turma” (Carvalho & Diogo, 1994, p. 114), tudo isto tendo como matriz o desenvolvimento dos princípios curriculares. A par do Projeto Curricular de Turma, devem surgir micro estratégias esboçadas sob as principais necessidades dos alunos, estas, elaboradas com o propósito de combater tais necessidades, devem constar no projeto individual do aluno, a ser facultado ao docente que dará continuidade ao processo educativo. Efetivamente, os docentes que integram a instituição de ensino, não só

deverão participar na concretização do Projeto Curricular de Escola, como terão de contemplá-lo no que se estabelece para o grupo. Realçemos, aqui que a elaboração destes documentos é aplicável tanto à Educação Pré-Escolar como ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, embora em cada caso se contemplem as diretrizes curriculares específicas.

Em verdade, de acordo com o que se menciona na circular, espera-se que a Educação Pré-escolar tenha tanto de organizada como de flexível, já que todos os momentos são merecedores da atenção do educador, pela forma como neles imprime a intencionalidade educativa e deles retém o maior número de indicadores que lhe permitam situar-se no desenvolvimento das competências das crianças. Privilegiando a espontaneidade, o educador deve eleger propostas marcadas pela vertente lúdica, já que “for the preschooler, life becomes more subtle, more accessible, because the game is a neutral ground, in which the whole experience of the world is reflected” (Círceie, 2015, p. 457), encontrando no desempenho e nas atitudes da criança convergências com as competências que pretende desenvolver, e servir-se dessas aproximações para orientar o enriquecimento e a mobilização de conhecimentos.

A avaliação é, também, destacada como um pilar da gestão curricular na Educação Pré-Escolar, dado que permite verificar a eficácia e pertinência das opções do educador, potenciando, assim, o ajuste da prática educativa às exigências do contexto. O educador deverá envolver as crianças na tomada de consciência que é a avaliação, procurando, mediante uma postura de abertura e partilha, aferir junto destas as suas maiores dificuldades e definir, em conjunto, novos planos de trabalho que as conduzam à superação e desenvolvimento. Nas palavras de Mendes (2005, p. 7), “A avaliação na escola é tida como um processo de comunicação interpessoal intrínseco ao processo curricular, que permite regular e monitorizar a adequação e a pertinência das decisões adoptadas e possibilita a criação de contextos significativos de aprendizagem com qualidade”. Isto é, a avaliação deverá ser uma constante na prática do educador, que deverá encará-la no seu sentido formativo, pelo que a sinalização das áreas foco de intervenção deverá ser partilhada com as crianças. O seio familiar, na qualidade de poderosa fonte de informação, deverá ser contemplado pelo educador, no sentido da mútua partilha acerca do desenvolvimento das crianças, tendo sempre como objetivo o seu progresso e desenvolvimento.

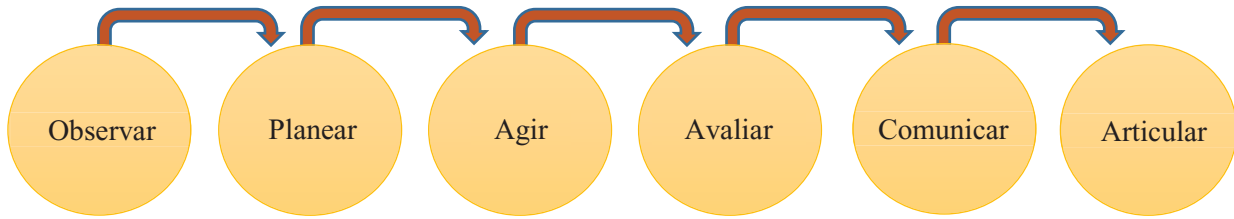
Uma vez analisada a circular onde se alude à estrutura que a ação do docente, especificamente a do educador de infância, deve assumir, passemos a olhar às indicações presentes nas OCEPE, considerando que os princípios evidenciados na análise anterior se assumem de igual modo neste documento. Estas Orientações, na qualidade de principal suporte

para a prática pedagógica da Educação Pré-escolar, elencam “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, 1997, p. 13). Ao longo do documento é enfatizada a sua função de guia para o educador, que não deverá encará-lo como um documento normativo, mas sim como um conjunto de cenários de aprendizagem que se traduzem em múltiplas hipóteses de ação, passíveis de serem reinterpretadas de acordo com as crenças do docente e adaptadas ao conjunto de especificidades que advêm das características de cada criança, do grupo, da instituição de ensino, do seio familiar e da comunidade. Ao longo desta análise estabelecer-se-á um paralelismo entre as antigas OCEPE, de 1997, e as novas de 2016, considerando que os princípios e fundamentos defendidos para a Educação Pré-Escolar se assemelham em ambos documentos.

A prática pedagógica de qualquer educador deve assentar, de acordo com as OCEPE, em quatro pressupostos: construção articulada do saber; reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo; desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis; exigência de resposta a todas as crianças (ME, 1997, p. 14; Silva, Mata, Marques & Rosa, 2016, pp. 8-11).

Assegurando os princípios supramencionados, o educador reúne as condições para que as crianças encarem a escola como uma fonte de saber, na qual se sentem acolhidas, respeitadas, estimuladas e desafiadas, impulsionando, assim, o seu desenvolvimento integral. Ao longo do documento são-nos apresentadas as áreas de conteúdo que deverão integrar as experiências de aprendizagem, salvaguardando a natureza contextualizada das propostas do educador, bem como a articulação entre as várias áreas enquanto abordagem globalizante que deverá contrariar as barreiras que muitas vezes se criam à volta do conceito de conteúdo e disciplina.

Nas OCEPE, tanto no documento antigo como no atual, é esclarecida a dinâmica que suporta os contornos perante os quais se deve traçar a prática profissional do educador, ao cumprir cada um deles progressiva e analiticamente, fortalecer-se-á as bases que possibilitam uma gestão curricular que conflui verdadeiramente com os interesses e carências do grupo, apetrechando o educador com os instrumentos necessários à manifestação da intencionalidade educativa até nos mais pequenos detalhes.



*Figura 5.* Dinâmicas da prática pedagógica do educador de infância. (criado a partir de ME, 1997, pp. 25-28; Silva, Mata, Marques & Rosa, 2016, pp. 13-20)

A observação, como primeira etapa desta dinâmica, constitui uma poderosa ferramenta de recolha de informação, já que, ao apreciar os comportamentos das crianças o educador é capaz de compilar um quadro de referências, no qual afere os interesses, carências e características do grupo e individuais. Através dessas notas, delineará as suas propostas e verificará a progressão das crianças. Desencadeia-se, então, o ato de planear, que, à semelhança do que temos vindo a defender, deve focar-se nas crianças e no seu desenvolvimento (ME, 1997, p. 25; Silva, Mata, Marques & Rosa, 2016, pp. 13-14).

O plano da ação deve, ainda, manifestar a intencionalidade educativa patente em cada momento, explicitando o proveito que será retirado de cada situação, desde os momentos de interação, à manipulação de materiais e gestão de conflitos. As experiências de aprendizagem propostas no plano deverão contemplar o que se prevê nas áreas de conteúdo, porém de modo dinâmico e integrado, com vista a atribuir a maior coerência possível à prática. Claro está que, aquando da ação, terceiro momento, o plano deverá aplicar-se considerando que não é absoluto e que a qualquer momento os seus contornos podem alterar-se em função de ocorrências que exijam resposta imediata, estas podem variar de entre questões emergentes, até simples casos em que o educador considere pertinente e enriquecedor para o grupo abandonar o caminho traçado. Por outro lado, a própria adesão do grupo às propostas do educador determina a sua viabilidade, logo continuidade ou abandono (ME, 1997, pp. 26-27; Silva, Mata, Marques & Rosa, 2016, pp. 15-18).

O momento em que ao educador compete avaliar equivale à ação em retrospectiva, da qual se aferem os aspetos mais bem-sucedidos da prática, mediante as reações e produções do grupo. As conclusões que o docente retira destes momentos permitem-lhe situar-se na progressão e nas necessidades emergentes reveladas pelos meninos, constituindo indicadores para o plano da prática seguinte. A atenção aos desempenhos individuais, durante a própria ação, possibilita o ajuste de estratégias consentido e compartilhado, assegurando, portanto, a

correspondência da ação educativa a todos. O verbo comunicar assume aqui o significado de partilha, dado que se espera que o educador, ao comunicar aos familiares as progressões das crianças, obtenha retorno de informação. Por sua vez, a articulação, apresentada como última fase da dinâmica representa o vetor sob o qual o educador deve orientar a sua prática, contemplando tanto o cariz progressivo das aprendizagens das crianças, como a importância da preparação para o ingresso no 1º. Ciclo (ME, 1997, pp. 27-28; Silva, Mata, Marques & Rosa, 2016, pp. 18-20).

Efetivamente, a intencionalidade educativa está patente na forma como o educador gere e organiza o ambiente educativo, assim, cabe-nos olhar atentamente ao que nas OCEPE (1997) se delimitam como as dimensões a ter em conta de forma a tirar o maior partido de cada situação. Em primeiro lugar, surgem as oportunidades de interação, e aqui entenda-se interação no sentido lato da palavra, como “atividade ou trabalho compartilhado, em que existem trocas e influências recíprocas; comunicação entre pessoas que convivem; diálogo, trato, contacto” (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, 2003, p. 2116). Tendo por base estas definições e considerando que as aprendizagens se efetivam de forma mais eficaz quando a criança é envolvida em ambientes que estimulam a capacidade de comunicação, é da responsabilidade do educador diversificar ao máximo as experiências de comunicação, nomeadamente na criação de momentos de diálogo e partilha de ideias, valorizando a comunicação e o desenvolvimento da linguagem enquanto vetores do desenvolvimento integral das crianças. A forma como se incorporam e se estabelecem conexões com os recursos que suportam a ação, o meio físico e social, valorizando o contacto direto, sobressai a intenção de incentivar o enriquecimento e a progressão das aprendizagens.

A organização do grupo, por sua vez, deve assumir a socialização como máxima, isto é, o ambiente deve ser aprazível e as propostas do educador impulsionadoras da interação e troca de ideias, bem como do respeito pelas normas de convivência social. Assim, a realização de trabalhos em pequenos grupos é destacada como estratégia privilegiada, pois assegura o confronto de opiniões e incentiva à resolução de problemas. A respeito do espaço físico, é de ressaltar que, desde a seleção de materiais ao modo como estão dispostos e acessíveis às crianças, deve encerrar um propósito educativo: promover nas crianças a autonomia, a livre expressão e a responsabilização. Por fim, o tempo, sendo ainda um conceito demasiado abstrato, deve traduzir-se em referências temporais, assinaladas pelas rotinas, que permitam à criança situar-se nos diferentes momentos do dia (ME, 1997, pp. 34-40; Silva, Mata, Marques & Rosa, 2016, pp. 24-27).

Até a este momento temos vindo a analisar em simultâneo as OCEPE de 1997 e as de 2016, no que concerne aos princípios e fundamentos que norteiam a Educação Pré-Escolar, concluindo que, apesar de alguma divergência no seu aprofundamento, se mantêm em ambos os documentos a essência dos princípios defendidos. No entanto convém, neste ponto do nosso trabalho, realçar que apesar da similaridade verificada, as novas OCEPE, reelaboradas e lançadas no ano de 2016, acusam as principais modificações na forma como estão organizadas as áreas de conteúdo. Com o intuito de otimizar a compreensão acerca das alterações a que nos referimos, passemos à comparação entre a disposição das áreas curriculares nos dois documentos.

As áreas de conteúdo enunciadas nas OCEPE representam focos de atuação para o educador, na medida em que, tendo presente as esferas a desenvolver, desenhará os cenários de aprendizagem consoante a realidade onde atua e tendo em vista o alcance desejável das aprendizagens que se pretende promover. O maior destaque desta reelaboração é dado à área das Expressões, reestruturadas na forma como se apresentam, e devidamente exploradas ao longo do documento.

Nas novas OCEPE (2016) permanece a disposição das três grandes áreas de conteúdo: Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação; Conhecimento do Mundo. No que concerne à Formação Pessoal e Social é mantido e enfatizado o seu carácter transversal, representando toda a base para o desenvolvimento da identidade da criança, das normas sociais, com base na vida em grupo, bem como na educação para os valores. A respeito desta área, surge no novo documento alusão à criatividade que deve ser valorizada pelo educador enquanto indicador de expressão, através do qual a criança reflete a forma como entende o mundo. Em verdade, o desenvolvimento integral da criança deve constituir-se como máxima subjacente a todo o processo educativo, sendo prioridade do educador o desenvolvimento integral das crianças.

A Área da Expressão e Comunicação representa a maior alteração sofrida na organização das áreas de conteúdo, vejamos a Figura 6 na qual se ilustra as principais alterações, bem como as suas origens.

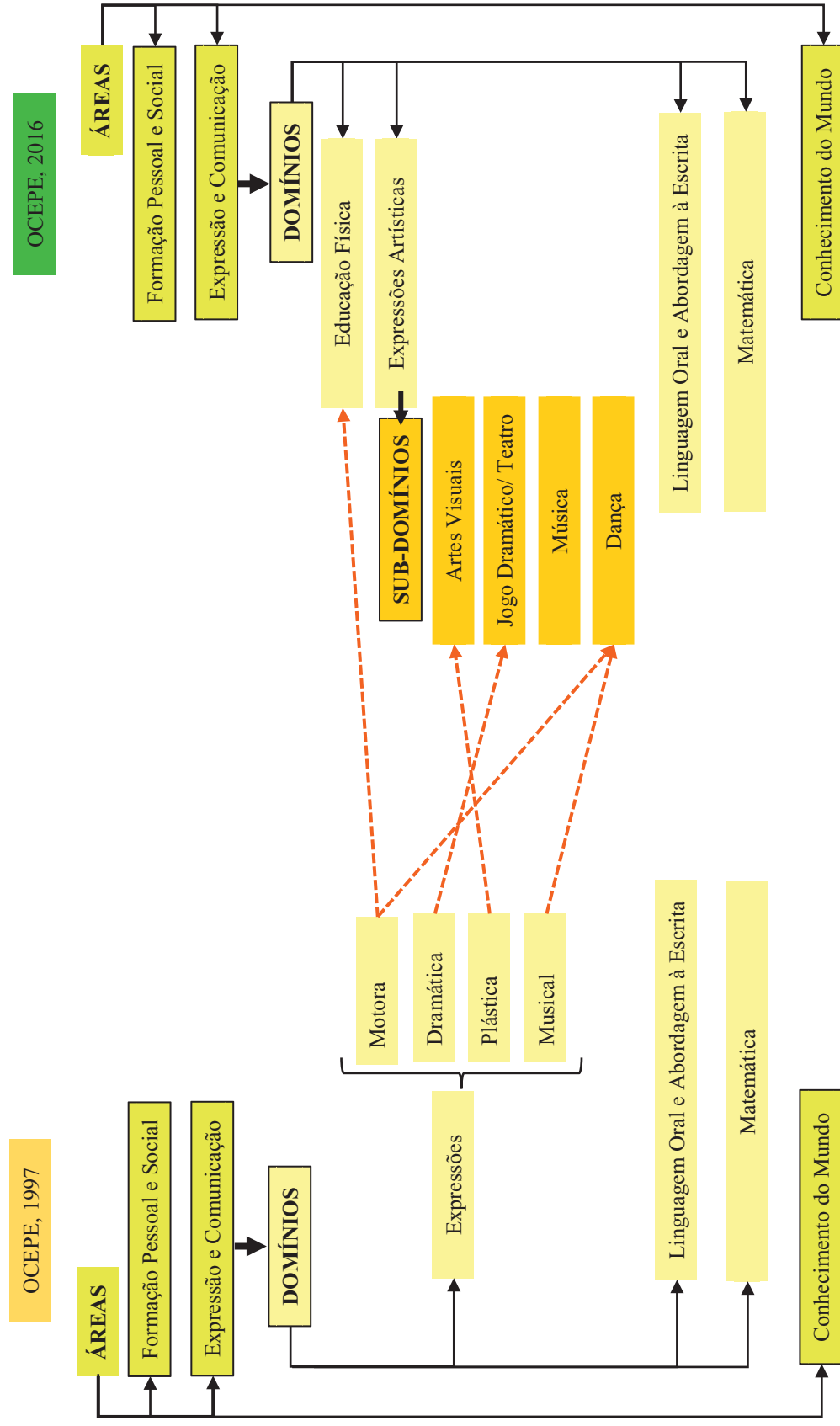


Figura 6. Comparação entre as OCEPE de 1997 e as de 2016 (construído a partir de ME, 1997; Silva, Mata, Marques & Rosa, 2016)

Nas OCEPE lançadas em 1997, a área de Expressão e Comunicação contava apenas com três domínios: Expressões (motora, plástica, dramática e musical); Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Matemática. As reformulações do documento fazem sobressair o domínio das Expressões, elevando a Expressão Motora a domínio, que adquire a denominação de Educação Física. Na Educação Física é destacado o trabalho do docente no sentido de promover experiências que permitam à criança dominar o seu corpo, no que concerne ao controlo e precisão de movimentos, bem como, por meio de jogos em grupo, desenvolver atitudes de cooperação. As restantes Expressões passam a estar patentes num novo domínio: Educação Artística, que passa a englobá-las como seus subdomínios. Tal como se verifica na Figura 6. Para além desta alteração, uma nova vertente é adicionada à Educação Artística: a Dança.

A Educação Artística manifesta-se pelo enriquecimento das técnicas de expressão que a criança possui ao ingressar na Educação Pré-escolar. Do educador pretende-se que alie à espontaneidade das crianças uma intervenção planeada com o objetivo de despertá-las para a diversidade de símbolos e códigos através dos quais pode exteriorizar as suas ideias e emoções. Assim, devem ser facultados os instrumentos e ferramentas que suportam os subdomínios e criadas oportunidades em que se desafie as crianças a utilizá-los. É nesta perspetiva que surgem os subdomínios da Educação Artística. No subdomínio Artes Visuais espera-se que o educador proporcione o contacto das crianças com várias formas de representação plástica e as incite à experimentação, disponibilizando para tal os materiais necessários. Em todos os momentos da exploração o educador deve discutir as técnicas, os materiais necessários à sua concretização e as regras de utilização dos mesmos, prestando auxílio durante a realização das tarefas. Claro está que gradualmente deve ser concedida autonomia na manipulação dos materiais.

O segundo subdomínio diz respeito ao jogo dramático/ teatro, realçando o facto de que a expressão espontânea das crianças deve ser valorizada e constituir o ponto de partida para a intervenção do educador neste campo, no sentido de enriquecer as dinâmicas do jogo simbólico com desafios diversificados. Desde a recriação de situações do quotidiano, à criação de personagens e interpretação de histórias, a criança deve ser convidada a expandir a linguagem, bem como a incluir acessórios que a apoiem nas suas representações. Neste campo, valoriza-se a inserção de fantoches e similares enquanto oportunidade de representar por meio de objetos.

A Música dirige o educador para abordagens que proporcionem o contacto com diferentes tipos de som, apelando à sucessão de ações implicadas no desenvolvimento da sensibilidade auditiva e estética: audição, interpretação e criação. Aquando do momento de

criação musical, o educador deverá diversificar as suas propostas, investindo nos sons produzidos através do corpo, criação e utilização de instrumentos, bem como na manipulação de instrumentos musicais.

Por fim, deparamo-nos com um novo subdomínio, a Dança. Em verdade podemos afirmar que este, apesar de já constar nas antigas OCEPE (1997), era mencionado apenas em indicações dispersas pelos domínios da Expressão Motora e Musical. Assim, no novo documento é conferido destaque à Dança, mesmo que intimamente relacionado com o domínio da Educação Física e com o subdomínio da Música, enquanto fonte do movimento expressivo, enaltecendo, também, o seu potencial na elaboração de coreografias em grupo. Ressalte-se que, em relação a todos os subdomínios, pretende-se que o educador crie oportunidades de interação com manifestações artísticas de cada um deles, conduzindo os alunos, ao longo do contacto, à apropriação de técnicas e termos característicos. Para além disto, a criatividade também é realçada, na medida em que as produções dos(as) meninos(as) devem ser apreciadas e valorizadas.

O domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita mantém a sua essência, no entanto, são aprofundados alguns aspetos do funcionamento da língua com o intuito de alertar o educador para a emergência da sua inserção na prática pedagógica. Então, para além da ênfase no diálogo, valorização de situações de interação, prazer em lidar com as palavras, registos e divulgações dos mesmos. As novas OCEPE apontam para âmbitos mais específicos, no que concerne à aquisição da linguagem. Apesar de continuar a destacar-se a comunicação oral, no documento mais recente (2016), esta faz-se acompanhar pelo desenvolvimento da consciência linguística. Sob estas indicações, o educador explorará com o grupo questões que nascem do cruzamento entre a linguagem oral e respetiva representação escrita, são elas: a consciência fonológica, a consciência da palavra e a consciência sintática, respetivamente incluídas no desenvolvimento da consciência linguística.

A Matemática, como último domínio da Área da Expressão e Comunicação, estabelece o olhar natural com que o educador deve lidar e revestir a sua prática com noções matemáticas, designadamente na relação que estabelece com conceitos temporais, espaciais, de categorização, disposição dos materiais, entre outros. Ao transmitir ao grupo a utilidade da Matemática, enquanto ferramenta essencial para o quotidiano e resolução de problemas, o educador está a contribuir para que as crianças reconheçam a sua importância e a manipulem de forma natural.

Por fim, no que respeita à última área, Conhecimento do Mundo, é salientado o seu carácter transversal, portanto passível de ser integrado em toda a prática pedagógica. Ressalta-se ainda a importância de proporcionar às crianças contacto com o meio físico e social, quer seja direta ou indiretamente, devidamente contextualizado e enquadrado com suas conceções. É também nesta área que se prima pela expansão de conhecimentos através do método científico, potenciando uma atitude de aprendizagem por descoberta, formulação de hipóteses, refutação e confirmação das mesmas, tudo isto através do contacto e manipulação do objeto de estudo.

Ambos os documentos finalizam a sua abordagem acentuando o carácter progressivo da aprendizagem, logo, é dada ênfase a uma prática pedagógica que, para além de contemplar os conhecimentos adquiridos, introduza nas experiências de aprendizagem conceitos progressivamente mais complexos, ao passo que deixa transparecer que nenhuma solução ou resposta é absoluta, sendo o conhecimento uma fonte inesgotável.

Ainda a respeito da Educação Pré-Escolar, temos como referencial o Currículo Regional da Educação Básica, aplicável a toda a Região Autónoma dos Açores. Neste documento constam indicações para a prática pedagógica dos docentes, desde a Educação Pré-Escolar ao 3.º Ciclo do Ensino Básico. A sua organização em competências-chave, baseadas no que se prevê que seja promovido em cada uma das áreas, remete-nos para o desenho de uma prática pedagógica articulada entre as várias áreas do saber, sendo que para tal se apresentam no documento para cada uma das áreas de conteúdo uma série de hipóteses para a integração das restantes, assumindo uma perspetiva de transversalidade. Partindo do princípio que a articulação comporta todo o tipo de relação que é estabelecida na conceção da prática pedagógica, “importa encontrar estruturas curriculares articuladas, que facilitem a progressão das aprendizagens e que, iniciando-se na educação pré-escolar, tenham continuidade nos ciclos seguintes” (SREF/DREF, 2011, p. 14).

A respeito da abordagem integradora que caracteriza este documento, pretende-se que o docente adequar o currículo que ambiciona desenvolver às especificidades da realidade onde atua, tendo para tal presente os seguintes parâmetros na sua metodologia: 1) a aprendizagem implica aquisição de conhecimentos; 2) o desenvolvimento de competências está estritamente relacionado com o alcance de aprendizagens significativas, intencionalidade educativa; 3) diversificação de contextos, metodologias e estratégias como potenciadoras da mobilização de competências; 4) potenciar a aquisição de estratégias e metodologias nos alunos, de maneira a facilitar a integração dos novos conhecimentos; 5) encarar o CREB como um complemento às

matrizes de ensino nacional; 6) orientar a prática pedagógica para a postura ativa do aluno, bem como para o seu bem-estar; 7) equilibrar toda a dinâmica pedagógica, por meio de abordagens integradoras; 8) planear e gerir em rigor e congruência com as normais institucionais; 9) diversificar materiais e recursos. (SREF/DREF, 2011, pp. 34-35).

Para além dos pressupostos mencionados no Currículo Regional para a Educação Básica (CREB), cabe ao docente primar na sua prática pelo desenvolvimento da “Açorianidade”, termo criado por Vitorino Nemésio, que “exprime a condição histórica, geográfica, social e humana do “ser” açoriano” (Enciclopédia Açoriana Online, s.d). Este é um dos grandes princípios que se afirma no CREB, já que o documento se aplica à RAA, pretende-se salvaguardar a construção de uma identidade cultural que

irmana das condições únicas a que o seu povo está sujeito, nomeadamente ao isolamento geográfico e à convivência com a dispersão em nove ilhas; à riqueza que emerge das actividades mais ligadas ao sector primário - agricultura, pecuária, actividade piscatória e transformação desses produtos; aos rituais religiosos e profanos associados às Festas Populares do Divino Espírito Santo que decorrem por todo o Arquipélago. (Condessa, Fialho, Andrade, Fortuna & Castanho, 2009, pp. 173-174)

Assumindo que o CREB constitui apenas um complemento às matrizes curriculares nacionais, passaremos à análise dos programas curriculares do 1.º ciclo do ensino básico que vigoram no sistema nacional de ensino.

Atentemos, em primeiro lugar, ao domínio da Língua Materna, enquanto determinante para o desenvolvimento da criança em todas as suas vertentes, uma vez que “contribui para o desenvolvimento de competências essenciais para o sucesso escolar e a vida em sociedade e de atitudes e valores, facilitando a integração social e o exercício de uma cidadania ativa e crítica” (Sá, 2012, p. 366). Neste sentido, é salvaguardado, no Programa de Português do Ensino Básico, o atendimento à diversidade de domínios da compreensão e expressão oral com que as crianças ingressam no 1.º ciclo, perante os quais o docente agirá com o intuito de conduzi-las à estruturação dos seus discursos, bem como à expansão do vocabulário e à apropriação de propriedades lexicais, sintáticas e discursivas cada vez mais complexas.

A emergência da leitura e da escrita manifesta-se pela necessidade de registar a oralidade, por isso a sua abordagem e desenvolvimento devem focar-se na funcionalidade do registo do escrito que evoluirá, ao longo do ciclo, da decodificação, enquanto “reconhecimento ou identificação da palavra e da tradução do seu significado” (Viana & Teixeira, 2002, p. 18) para o aprofundamento da compreensão e produção de texto. É dado que “a naturalidade destas aprendizagens é consequência da imersão da criança em ambientes alfabetizados e utilizadores

da linguagem escrita” (Viana & Teixeira, 2002, p. 37). A produção de texto terá de fazer-se acompanhar por processos que permitam ao aluno “tomar consciência das relações essenciais que existem entre a língua falada e a língua escrita” (Machado & Leal, 2016, p. 25). Nesta linha de ideias, consideremos Machado e Leal (2016) que a respeito do desenvolvimento de competências para a produção escrita, nos despertam para a importância de promover “o convívio frequente com textos literários adequados, assim como a descoberta de diversas modalidades de texto, escritos e multimodais” (p. 25). A par com esta ideia, as autoras assumem a interdependência entre o domínio da leitura, o da escrita e o da oralidade, reconhecendo que o docente deve reunir as condições para o aluno

manipular e comparar dados que permitam descobrir regularidades na estrutura da língua, tomar consciência de regras de ortografia e pontuação, mobilizar conhecimentos adquiridos na compreensão e produção de textos orais e escritos, respeitar e reconhecer as variedades do português, reconhecer diferentes registos da língua e compreender em que contextos devem ser utilizados, mobilizar todo o conhecimento adquirido para melhorar o desempenho pessoal do domínio oral e escrito (p.26).

Para além dos instrumentos que se espera que o aluno adquira pelo contacto e manipulação com o registo escrito, nos momentos de produção escrita o docente deve incentivar a “[utilização, pelos alunos,] de processos de planificação, textualização e revisão das suas produções” (p.26). A este respeito, acreditamos que ao promover as experiências que potenciem as aprendizagens acima descritas, o docente está a contribuir para a compreensão de texto, bem como para o desenvolvimento do sentido estético da língua. A exploração da gramática, enquanto conjunto de regras e padrões através dos quais se regula a língua, deve estar patente em toda a dinâmica educativa, independentemente do seu suporte e objetivo, permitindo que o aluno se aproprie de funções cada vez mais complexas e amplie os seus conhecimentos acerca do seu uso.

Por sua vez, a Matemática, aplicada à realidade das crianças enquanto ferramenta de resolução de problemas concretos, incentiva a uma atitude crítica, de questionamento e impulsionadora da sua manipulação dos seus domínios (Brown, 2008, p. 216). Nesta lógica, é-nos indicado no Programa de Matemática do Ensino Básico que as manifestações desta área deverão iniciar-se pela exploração do concreto, cujo desenvolvimento e domínio ditará a passagem para abordagens mais abstratas. Correspondendo ao princípio de progressividade, o docente potencia a adoção das quatro atitudes que se prevê desenvolver ao longo do 1.º ciclo na área da matemática: identificar/ designar, situações-problema na sua amplitude; estender, pelo reconhecimento da aplicabilidade do raciocínio a situações semelhantes; reconhecer a

veracidade de um enunciado de acordo com os seus dados; alcançar a resolução de situações-problema. Potencia-se, assim, um conhecimento dos domínios matemáticos que permite ao aluno reconhecer a sua importância, aplicabilidade, bem como comunicar utilizando a terminologia adequada.

A Matemática preconiza como domínios Números e Operações, Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados. Através destes, pretende-se que os alunos desenvolvam, ao longo do ciclo, um conhecimento aprofundado sobre as quatro operações aritméticas, aperfeiçoando a destreza de cálculo, especialmente na concretização de operações mentais, para as quais o docente deve propor várias situações que promovam o treino. Em verdade, todas as noções matemáticas devem surgir com o intuito de conduzir os alunos ao desenvolvimento e maturação do raciocínio lógico-matemático, que evolui mediante situações que permitam a manipulação de dados desde a interpretação, familiarização com novos termos, formas de interpretá-los e de manuseá-los em busca por resultados e conclusões.

Em termos curriculares, importa ainda referir-nos aos programas de Estudo do Meio e Expressões, que, ao contrário dos de Português e de Matemática, que agora se fazem acompanhar por metas curriculares, contêm apenas princípios gerais, objetivos e blocos, nos quais se especifica as competências a desenvolver.

O programa de Estudo do Meio aponta, à semelhança do que verificámos na Educação Pré-Escolar para a Área do Conhecimento do Mundo, para o meio físico e social enquanto poderoso recurso enriquecedor da prática. Em verdade, esta é uma das áreas de conhecimento na qual prevalece o interesse e as necessidades dos alunos em sintonia com a realidade onde se inserem. Neste âmbito, o docente deve focar-se em questões sociais e geográficas relevantes, incentivando os alunos à adoção de uma postura investigativa, privilegiando também o trabalho experimental, no sentido de “[envolver] activamente os alunos a pensarem sobre os fenómenos científicos” (Oliveira (1999, p. 41). A formação cívica, apesar de inerente a todo o processo educativo, sobressai nesta área de conhecimento, pelo que o investimento na construção da identidade, o trabalho em equipa, as normas de convivência social, a preservação do meio ambiente, entre outras, devem ser mantidas em articulação com a exploração dos seus conteúdos.

Por sua vez, a área das Expressões, subdividida em quatro vertentes, tem como objetivo global despertar e desenvolver nos alunos diversas linguagens através das quais possam exteriorizar os seus sentimentos e emoções. Em primeiro lugar, a Expressão e Educação Físico-Motora, incorpora o desenvolvimento físico, de uma forma global, como condutor da criança

ao domínio das suas capacidades psicomotoras, potenciadoras do seu desenvolvimento integral. Pelo impacto do progresso físico nas componentes cognitivas e sociais, Faria (2005, p. 365) defende, com base na perspetiva de Faria e Silva (2000) que

O carácter mediático da prática de actividade física, a aceitação social e a mistura de desafio, relaxamento, cooperação e construção que a mesma envolve, contribuem para a melhoria do bem-estar físico e psicológico, aumentando a possibilidade de experimentar sucessos e de aprender a lidar com os fracassos, aprofundando o conhecimento acerca de si mesmo, das suas potencialidades e dos seus limites. (p. 365)

A par dos benefícios ilustrados, o docente deve tirar partido do atrativo que esta área constitui para os alunos, pelo seu carácter marcadamente lúdico, flexível e harmonioso com as suas capacidades, com vista à progressão destas. Para além da concentração no desenvolvimento e controlo de movimentos e destrezas, insere-se o contacto com práticas relativas a várias modalidades desportivas, partindo destas para o treino de habilidades motoras.

A área da Expressão e Educação Musical, ao longo do 1.º ciclo, tem incidência na exploração da voz enquanto instrumento, bem como do corpo enquanto fonte sonora. O contacto com instrumentos musicais, manifestações culturais da música e a sua relação com o movimento rítmico expressivo deixam em aberto um vasto leque de hipóteses potenciadoras da adoção de uma postura integradora e transversal perante o currículo. A Expressão e Educação Dramática, por seu turno, enfatiza o enriquecimento da exteriorização espontânea dos alunos, mediante sugestões diversificadas do docente, tais como integração de objetos, desafios relacionados com o improviso, variedade de ações e emoções a representar, utilização de novos espaços e situações de interação em diferentes moldes. Todas estas vertentes do jogo dramático, devem evoluir, dando lugar à experimentação de dramatizações formais, o teatro, para as quais emergem um conjunto de tarefas a desempenhar que devem ser partilhadas pela turma ou distribuídas pelo grupo. O docente poderá optar pela elaboração do guião em conjunto com a turma, valorizando a produção de texto e a estrutura do texto dramático. Há a destacar que a Expressão Dramática constitui um forte aliado da aquisição de ferramentas de comunicação, sejam elas verbais ou não.

Por fim, surge a Expressão e Educação Plástica, área que privilegia a manipulação de vários materiais com vista a expandir meios de expressão e representação. Esta área deve ser suportada pela disponibilização da maior variedade de materiais possível e, uma vez apresentadas as funcionalidades dos materiais e técnicas que estes suportam, o docente deve dar espaço para que os alunos se envolvam em produções livres, premiando a imaginação e criatividade e assumindo que a prática deverá ser valorizada em prol da evolução da habilidade

para movimentos precisos. O contacto com manifestações artísticas impulsionadoras do desenvolvimento do sentido estético e da apropriação de técnicas é, também, um princípio constante na prática e aplicável a todas as áreas das Expressões.

Após a análise dos documentos orientadores da prática pedagógica, depreendemos que existe uma forte conexão entre as diversas áreas de conteúdo, traduzindo-se numa interdependência relevante para o efetivo desenvolvimento de competências. Deduzimos, assim, que a articulação entre as áreas atribuí às aprendizagens o devido carácter globalizante. A este respeito, consideramos que uma prática educativa recheada de experiências de aprendizagem integradoras, abrangentes e repletas de sentido, favorece o desenvolvimento das aprendizagens.

Pela importância de melhor compreender princípios que aqui mencionamos, tais como competências, transversalidade, diferenciação, flexibilidade e integração curricular, no próximo capítulo debruçamo-nos sobre a sua natureza e relevância na prática pedagógica.

### **Síntese**

Assumindo as análises provenientes dos documentos curriculares que servem de base à ação educativa dos educadores e professores, destacamos o facto de neles se prever uma ação pedagógica em prol dos interesses e necessidades das crianças/ alunos, focando a sua participação ativa e críticas em experiências de aprendizagens dinâmicas e diversificadas.

## **Capítulo III**

---

### **Por uma Ação Educativa Integradora**

#### **3.1. Integração Curricular**

#### **3.2. Interações entre o Português e as Expressões**

## **Introdução**

Abordaremos aqui questões relativas à integração curricular, procurando esclarecer o conceito, as suas implicações na prática, bem como o papel do docente enquanto promotor de um currículo integrador. Neste ponto abordamos, ainda, as oportunidades e vantagens da integração curricular entre as áreas do Português e das Expressões para a aprendizagem das crianças na Educação Básica, enquanto associadas na prática pedagógica.

### **3.1. Integração Curricular**

Os métodos de ensino ditos tradicionais centram-se, sobretudo, na fragmentação do saber que, distribuído por várias unidades curriculares, “disciplinas”, colocavam o professor na posição de detentor do saber e tendiam a menosprezar o papel do aluno. No entanto, esta perspetiva compartimentada, na qual o professor desempenha o papel central de mero transmissor, tem vindo a ser, tal como já referimos no ponto anterior, abandonada em prol de uma visão centrada na participação ativa dos alunos, enquanto elementos fundamentais para o sucesso da sua formação.

Desde a década de noventa tem vindo a assistir-se à emergência de novas tendências pedagógicas, focadas numa visão integradora do processo educativo, que se prende com a atribuição de “coerência e significado às aprendizagens que se pretendem efetivas para todos” (Dinis, 2015, p. 19). Perspetiva-se, desde então, uma reorganização curricular focada no desenvolvimento de competências por meio de “centros organizadores [que constituem] os problemas significativos ou temas que ligam o currículo escolar com o mundo em geral” (Beane, 2000, p. 47). Entende-se, assim, que a operacionalização curricular deve acentuar a promoção de situações significativas para os alunos, através das quais se abordam os conceitos previstos nos programas, sem que para tal se siga rigidamente a sua sequência e a organização. Tal como nos indica Roldão (2003), o programa é um instrumento que o docente deve manusear com a vista a “desenhar um percurso para alcançar um conjunto de aprendizagens (...). Ou seja: um meio, não o fim” (p. 28).

O crescente interesse na integração curricular tem encontrado destaque em novas perspetivas pedagógicas, das quais Dinis (2015) indica como fundamentais a organização curricular em torno da mobilização e aplicação de conhecimentos, em detrimento de processos de memorização; a acrescida valorização das relações de significado e coerência que os alunos

estabelecem com o conteúdo; o reconhecimento de que a realidade é naturalmente complexa e dinâmica, pelo que o ensino deve contemplar essa natureza para a progressão dos alunos.

Procura-se, então, que o docente abandone a ideia de que o currículo representa uma “tradição prescritiva uniformista que se traduziu em programas detalhados para todas as áreas do currículo, transformados em normativos a «cumprir»” (Roldão, 2003, p. 28), para repensar a sua prática em torno de uma “conceção de currículo que procura relações em todas as direções, e que devido a esse tipo de união espacial, é dado o nome de integração curricular” (Bean, 2000, p. 47). A este respeito Beane (2002) clarifica o conceito de integração curricular, evidenciando esta nova visão em toda a sua abrangência:

a integração curricular centra o currículo na própria vida e não no domínio de informações fragmentadas no seio das fronteiras das disciplinas. Trabalha a partir de uma visão de aprendizagem como a integração contínua de novos conhecimentos e experiências, para aprofundar e alargar o nosso entendimento de nós mesmos e do nosso mundo. Concentra-se na vida tal como é vivida presentemente e não na preparação para uma vida futura ou nível escolar. Serve os jovens para quem o currículo é dedicado e não os interesses especializados dos adultos. Diz respeito à análise ativa e à construção de significados e não à mera assunção da validade de outros significados. E ressuscita a ideia de democracia através da sua centralização nos problemas, dos seus usos do conhecimento e do seu enquadramento participativo. (p. 29)

Nesta perspectiva, a integração curricular implica a criação de situações de aprendizagem baseadas nas experiências do aluno, no meio social e no desenvolvimento do currículo. Esta conexão contribui para a criação de esquemas de significação acerca dos conceitos abordados, passíveis de serem mobilizados mediante a natureza das mais diversas situações. Para que tal mobilização aconteça, é fundamental que os alunos sejam envolvidos em experiências de aprendizagem construtivas e reflexivas, que contribuam para um melhor entendimento de si, enquanto pessoas, e potenciem a criação de elos entre os novos conceitos e as concepções pré-existentes. Deste modo reúnem-se as condições para que o novo conceito atue com pertinência nas estruturas cognitivas dos alunos.

Retomemos a ideia de que as aprendizagens são relevantes na medida em que o aluno as encara como tal. Este facto compromete a viabilização da integração curricular, pelo que o docente é responsável por envolver os seus alunos “em actividades que implicam a verdadeira aplicação do conhecimento, aumentando deste modo a possibilidade [de os] jovens integrarem as experiências curriculares nos seus esquemas de significação e experimentarem o processo democrático da resolução de problemas” (Beane, 2000, p.51). Trata-se, portanto, de uma

abordagem que conjuga a aprendizagem do currículo em sintonia com a preparação para a vida em sociedade.

Apesar da sua importância e lugar na prática pedagógica, a visão da integração curricular não pode ser de todo reduzida à ideia de que os interesses dos alunos determinam o tema a abordar e que daí o professor estabelece convergências entre aqueles e o currículo. Exploreemos a abrangência deste conceito, atendendo à perspectiva de Beane (2000) que clarifica a complexidade do conceito, apresentando quatro eixos sob os quais a integração curricular atinge toda a sua abrangência e potencialidades. O docente deve considerar na sua ação cada um dos eixos, de modo a conduzir os alunos à “construção do conhecimento de forma integrada [possibilitando a definição dos] problemas de modo tão amplo, tal como existem na vida real” (Beane, 2000, p. 50).

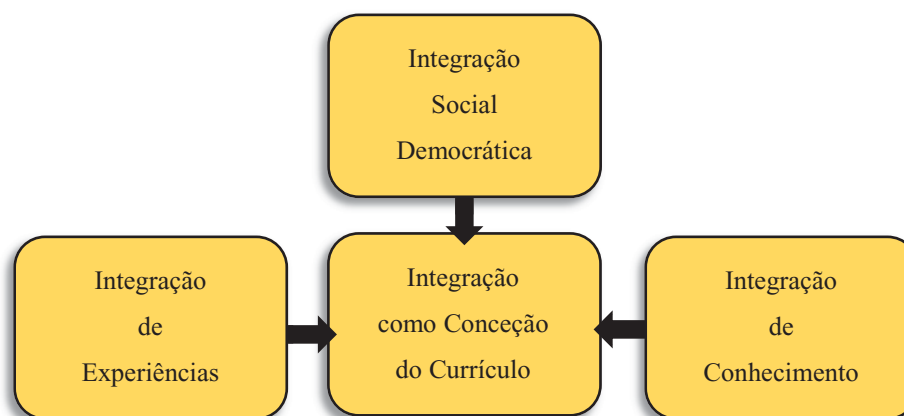


Figura 7. Integração curricular (adaptado de Beane, 2000, pp. 46-52)

O sucesso da integração curricular depende, de acordo com a perspectiva em análise, da relação simbiótica entre os quatro eixos apresentados, sendo que o eixo central, “integração como conceção do currículo”, representa a execução final dos restantes três. Em primeiro lugar, o docente deve conhecer e ter em conta as estruturas cognitivas que os alunos já possuem, construídas através da sua interação com o meio, de forma a projetar experiências de aprendizagem que se aproximem ao contexto social e cultural do aluno (“integração de experiências”). Esta dinâmica proporciona uma visão significativa do ensino, na qual o aluno encontra utilidade e relevância naquilo que aprende.

O autor sugere pelo autor uma incidência na estimulação de valores que primem pelo bem comum. Esta deverá partir da interação e troca de experiências com o grupo, para a criação de bases para uma participação ativa e crítica na sociedade, intercedida pela utilização do conhecimento enquanto “instrumento para a resolução inteligente de problemas”, tendo em

vista uma “integração social democrática” (Beane, 2000, p. 49). Ao enfatizar este eixo, o docente organiza o ambiente educativo abarcando tanto o interesse pessoal da aprendizagem, como o social.

A “integração do conhecimento” remete-nos para a verdadeira essência de toda esta linha de pensamento, contrariando a fragmentação do currículo em disciplinas por ser artificial e desarticulada da vida real. Defende-se, portanto, uma nova concepção de currículo, que reflita os interesses e compreensões dos alunos, desenvolvido à volta de questões reais que impliquem a mobilização integrada do conhecimento. A “integração do conhecimento” atinge o seu auge quando o aluno é capaz de autonomamente definir um problema e procurar soluções para o mesmo, atendendo à multiplicidade de conhecimentos que possui.

O culminar de todas as relações acima descritas traduz-se numa “operacionalização integradora do currículo”, que consiste numa prática pedagógica que prime pela exploração de problemáticas significativas para os alunos, com valor pessoal e social, com vista à maturação do conhecimento que atua nos esquemas cognitivos dos alunos, alterando-os por meio da integração de novos saberes (Beane, 2000, pp. 52-56).

Nesta linha de pensamento, a integração curricular, em toda a sua abrangência, visa o desenvolvimento de competências nos alunos, entendidas enquanto

la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizand  
a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos  
cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes,  
esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento. (Perrenoud, 2001, citado por  
Zabala & Arnau, 2007, p. 41)

De acordo com a ideia dos autores, na abordagem aberta e flexível que é a integração curricular, o docente poderá deparar-se com alguns constrangimentos, especialmente no que concerne à avaliação do efetivo alcance dos objetivos propostos. Se de facto o aluno necessita de desenvolver determinada competência, como poderá o professor aferir se tal foi alcançado? A este respeito, Roldão (2003) indica que os objetivos deverão ser claros e formulados de acordo com as necessidades dos alunos. Ao longo da experiência de aprendizagem, o professor deve orientar os alunos no sentido do que pretende promover, enriquecendo todo o ambiente educativo com interações diversificadas. Nesta linha de pensamento, é claro que o docente tem de valorizar a expressão do aluno, partindo das inferências que este enuncia, como forma de determinar a sua progressão.

Por sua vez, nos momentos de avaliação formais, principalmente os sumativos, o docente deve primar por questões que

incidam sobre a capacidade que o aprendente demonstra de mobilizar adequadamente os conhecimentos que adquiriu para resolver a situação cognitiva ou prática que lhe colocamos (...) [evidenciando] até que ponto demonstra, pela tarefa pedida, ter interiorizado e saber usar a competência em causa (Roldão, 2003, p. 70).

O docente deve, portanto, formular perguntas que levem os alunos a produzir explicações próprias, estabelecer relações entre vários conceitos e expressar a sua opinião. No fundo potenciar experiências de aprendizagem cujo propósito seja compreender em que medida o aluno amadureceu a competência, criando situações que a evidenciem.

Por forma a aplicar uma prática educativa baseada na integração curricular, o docente, na busca por uma redução entre as fronteiras que se afirmam nos currículos sob forma de disciplinas, deverá projetar cenários de integração, isto é, metodologias através das quais se viabilize e partilhe o olhar transversal perante todos os conceitos do currículo, sobretudo naqueles em que a criação de elos não é tão evidente.

De acordo com as características mencionadas nos quatro eixos da integração curricular, depreendemos que um dos princípios inerentes a esta abordagem se prende com a exploração de uma temática sustentada por contributos das várias áreas curriculares que se interligam em todo o processo. Encontramos, portanto, o espaço privilegiado para a criação de conexões entre as várias áreas curriculares, assumindo que estas contribuem para o sucesso da aprendizagem.

Sob esta afirmação, podemos concluir que a integração curricular, e todos os processos a ela inerentes, depende de uma abertura da parte do docente, na medida em que o currículo será explorado de uma forma muito mais flexível e menos. O docente deverá centrar o ambiente educativo nos contributos dos alunos, procurando, com uma operacionalização transversal, esbater as fronteiras entre as várias áreas do saber, buscando relações coerentes e coesas entre os conteúdos e processos das diferentes áreas, conduzindo os alunos, por meio de uma exploração rica e diversificada, à compreensão da natureza dos vários conceitos, aplicando-os a contextos concretos e familiares.

Por tudo isto, consideramos que um profissional de educação, ao compreender a complexa dinâmica da realidade, procurará reunir todas as condições para que o processo de aprendizagem dos alunos se assemelhe a esta, recorrendo a uma prática integradora. Práticas nas quais os desafios envolvam situações problemáticas reais e adequadas cuja resolução requer a convocação de várias áreas do saber, geram campos de força suficientemente pertinentes para atuarem nas estruturas cognitivas dos alunos, causando modificações, rumo à maturação das aprendizagens. O progresso dos alunos irá traduzir-se na capacidade de mobilizar e articular os seus conhecimentos, de forma a encontrar as respostas de que necessita. Tudo isto é fruto de

um ambiente educativo cuidadosamente preparado para que a aprendizagem seja lógica, coerente e o mais natural possível.

Os princípios aqui explorados acerca da integração curricular traduzem a atitude e o compromisso que assumimos no nosso estágio, de que se dá conta no presente relatório. Sendo o tema central deste relatório as cumplicidades entre as Expressões e o Português, procuraremos no próximo ponto deste capítulo, desenhar vários cenários de integração entre as áreas em foco. É nosso objetivo explorar os benefícios da integração curricular na prática pedagógica.

### **3.2. Interações entre o Português e as Expressões**

A Língua Portuguesa, por representar a língua com a qual o indivíduo se expressa diariamente, adquirida no seio familiar e comum à sociedade na qual aquele se insere, assume a posição de língua materna (Spinassé, 2006, p. 9). A este respeito Mira Leal e Sá (2005) destacam a relevância da linguagem para o desenvolvimento holístico do indivíduo, afirmando que

Com a linguagem e por esta, o Homem parece constituir-se como Sujeito e aprender a dialogar consigo e com o Outro. No espaço da sua interioridade, debruça-se sobre si, procura compreender-se enquanto indivíduo e enquanto ser social, procurando as razões que o atormentam, os sentimentos que o assolam e os que lhe faltam, buscando o entendimento do seu posicionamento face ao Outro, ao universo, ao transcendente... Na comunicação com o Outro, confirma-se e afirma-se como diferente daquele, muito embora reconhecendo-se semelhante a ele. (p. 3)

Efetivamente, a “língua é um sistema de códigos que, enquanto lugar de comunicação, permite organizar o pensamento e estabelecer interações” (Carvalho, 2002, p. 31). Figueiredo (2004) aprofunda a essência da língua, destacando que esta é “precisamente a confluência dos diferentes tipos de atividades numa inter-relação complexa de contextos dinâmicos, [...] nos quais se integram inseparavelmente aspectos cognitivos, afectivos, sociais e culturais” (p. 27).

Depreendemos, assim, que a Língua Portuguesa, pela sua essencialidade no desenvolvimento integral do sujeito, deve figurar em toda a prática pedagógica. Castro (1997) identifica a escola como espaço privilegiado para o aprofundamento da língua, já que “se a escola pretende configurar-se como lugar de aquisição e desenvolvimento de um conhecimento analítico e operativo sobre o mundo, tal implica que procure assegurar [...] a tomada de

consciência acerca das características das línguas naturais e do seu estatuto e funções na sociedade” (p. 100).

A Língua Portuguesa, enquanto determinante para todo o processo de desenvolvimento da criança, especificamente em termos educacionais por representar a possibilidade de aceder a novos conhecimentos e maturar os pré-existentes, deve destacar-se em toda a prática pedagógica, assumindo-se numa perspetiva transversal a todo o currículo. Concluimos, então, que a transversalidade do Português resulta no exercício de forças mútuas, isto é, o desenvolvimento linguístico tanto traz benefícios para as outras áreas, como as outras áreas deverão contemplá-lo, nomeadamente no que concerne ao “desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita importantes em todas elas” (Sá, 2012, p.366).

Consideremos os quatro eixos de atuação sob os quais o ensino-aprendizagem desta área é discriminado no Programa de Português para o 1.º Ciclo (2009)<sup>1</sup>: “O eixo da experiência humana; o eixo da comunicação linguística; o eixo do conhecimento linguístico e o eixo do conhecimento translinguístico” (p. 13). Nesta ordem de ideias, passemos, com base no respetivo documento, à exploração destes quatro eixos, com vista à clarificação da abrangência desta área curricular. Em primeiro lugar temos o eixo da experiência humana, que nos remete para a contemplação da criança enquanto sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, portador de uma identidade a respeitar; depois, o eixo da comunicação linguística, sob o qual assenta o desenvolvimento da expressão oral da criança. Já no que respeita ao eixo do conhecimento linguístico, deparamo-nos com o conhecimento das regras e normas gramaticais. É sob este eixo que se formam as noções de funcionamento da língua. O último eixo, o do conhecimento translinguístico, é onde se destacam as potencialidades da Língua Portuguesa, enquanto instrumento mediador da aquisição de todos os outros conteúdos inerentes ao currículo.

De acordo com as asserções referidas, evidencia-se a transversalidade da Língua Portuguesa, assumindo que “o uso linguístico é constitutivo de todo o processo educativo, o que significa que toda a experiência escolar é em larga medida uma experiência linguística” (Castro, 1997, p. 101). A par da transversalidade característica da Língua Portuguesa, destacamos, enquanto potenciadoras de um melhor entendimento do mundo, pela sua natureza, outras formas de expressão, também elas constituídas como unidades curriculares: a Expressão Físico-motora, a Dramática, a Plástica e a Musical. Embora assumindo denominações distintas

---

<sup>1</sup> Embora o programa já não vigore, consideramos que os princípios nele defendidos contemplam a natureza do que deverá ser a abordagem do Português, enquanto unidade curricular, aplicável, portanto, a todo o processo educativo.

entre a Educação Pré-escolar e o 1.º ciclo, visam, na sua abrangência, prover “meios de enriquecer as possibilidades de expressão e comunicação das crianças” (Silva *et al.*, 2016, p. 47). Assim, à semelhança dos objetivos do Português, “art and visual culture are imbued with and communicate personal and social meanings” (Anderson & Milbrandt, 2005, p. 3).

Anderson e Milbrandt (2005) enfatizam o facto de a educação através da arte contribuir substancialmente para o sucesso dos alunos em todo o seu desempenho escolar. Para tal, apontam como objetivos fundamentais destas componentes curriculares:

1. Understand that art and visual culture are visual communication between human beings about things that count.
2. Understand that art has both intrinsic and extrinsic value and meaning; that its forms, meanings, uses and values are important aesthetically and also instrumentally or functionally, in their social purposes.
3. Personally engage in making art and in studying art and visual culture, both individually and cooperatively, to express themselves as well to find out about meanings, values, and ways to living the world. (p. 7)

De acordo com o impacto e relevância com que as artes afetam a vida do aluno, pela sua vertente comunicativa, diversificadora de todas as formas, funções, significados e valores que se absorvem e que se transmitem do e para o meio. O desenvolvimento desta área atua, portanto, na esfera pessoal, marcando o entendimento e assimilação de aspetos exteriores, e na dimensão social, através das múltiplas abordagens que permitem ao aluno fazer uso das linguagens das expressões como forma de se manifestarem. A este respeito, Anderson e Milbrandt (2005) defendem que o processo de aprendizagem das artes assenta em três princípios: a pertinência do tema, na medida em que se relaciona com o mundo real; a implicação de uma postura ativa do aluno na construção do seu conhecimento; e o foco no desenvolvimento intelectual, emocional e expressivo, com ênfase na evolução de habilidades, destrezas e a sensibilidade, inerentes à manipulação da arte enquanto instrumento de compreensão e expressão (p. 7).

Efetivamente, a área das Expressões traduz-se na possibilidade de enriquecer a comunicação, utilizando códigos característicos dos seus vários domínios. Há, no entanto, a ressaltar que a progressão destes símbolos está intimamente ligada à tomada de consciência e controlo sobre o corpo e os seus movimentos, pelo que as propostas do docente deverão surgir no sentido de promover “continual practice and repetitive activities, [so children] can learn to generalize motor movements and to transfer skills from one activity to another” (Anderson & Milbrandt, 2005, p. 144).

Examinadas as esferas de atuação do Português e das Expressões, enquanto promotoras do desenvolvimento de competências, verificamos que ambas representam poderosos artifícios de compreensão e expressão, portanto formas variadas de compreender e comunicar, essenciais ao desenvolvimento integral das crianças. Apesar de se verificar alguma variação nos códigos linguísticos de cada uma das áreas em análise, já que em alguns dos seus domínios a Expressão apresenta códigos próprios de representação, há a destacar que em todos os casos está subjacente a ideia de transmissão de uma mensagem, portanto, comunicação.

Neste sentido, por concordarmos que o Português e as Expressões se cruzarem em todo o currículo, olhemos atentamente ao espaço de interseção entre as duas áreas em específico, assumindo que as sinergias que advêm desta relação, revelam, por si só, as oportunidades e vantagens de tal reciprocidade.

As Expressões, na qualidade de área curricular, subdividem-se em quatro domínios que, apesar de diferirem em termos evolutivos, a sua natureza assemelha-se entre a Educação Pré-escolar e o 1.º ciclo. Assumiremos este princípio ao longo da análise das componentes da área. Por sua vez, o Português, elenca, no 1.º ciclo, novas componentes curriculares que correspondem à progressão dos seus domínios, a leitura e a escrita, a educação literária, nas quais se implicam o domínio das normas da Língua Portuguesa, a gramática.

Em verdade, a mais evidente sinergia entre as duas áreas prende-se com o desenvolvimento da comunicação, competência imprescindível ao desenvolvimento do indivíduo, já que o ser humano, social por natureza, constrói o seu conhecimento por meio da interação, na qual está implicada o ato de comunicar, que na sua essência corresponde a “1. transmitir, passar (conhecimento, informação, ordem, opinião, mensagem, etc.) a alguém; 6. Estar ou entrar em contacto mais ou menos directo (falando, escrevendo, gesticulando, etc.) com; manter relações com; trocar ideias” (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, 2003, p. 1013). De acordo com o que se apresenta nesta definição, a comunicação opera-se por intermédio de várias modalidades, que correspondem, neste caso concreto, aos vários formatos e moldes presentes nas diferentes componentes curriculares de cada uma das áreas, constituindo vastos cenários possibilitadores do desenvolvimento da comunicação mediante uma abordagem diversificada.

Considerando que a comunicação pode assumir várias formas, organizemo-las em dois grupos: comunicação não verbal e comunicação verbal. À primeira correspondem todas as mensagens que são expressas essencialmente pelo corpo, “como os gestos, expressões faciais, orientações do corpo, as posturas, a relação de distância entre os indivíduos e, ainda,

organização dos objetos no espaço” (Silva, Brasil, Guimarães, Savonitti & Silva, 2000, p. 53), enquanto que a comunicação verbal compreende o uso da linguagem por meio do domínio da estrutura e funções da Língua, tais como “a fonética e a fonologia (os sons da linguagem), a sintaxe (a estrutura do discurso), a semântica (o significado dos enunciados), e a pragmática (o uso prático da linguagem)” (Serpa, Caldeira & Gomes, 2009, p. 233), através destes princípios, pretende-se promover “a adequação daquilo que se expressa ao interlocutor através do objectivo da comunicação”(ibidem, p. 234). A conjugação entre ambas as esferas da comunicação resulta num feixe de competências que fornecem as ferramentas necessárias para uma melhor inserção e entendimento do mundo.

Partindo desta proposta, e assumindo que o conhecimento se constrói e organiza por meio da comunicação, ressaltamos a convergência entre as competências que se pretende promover na Área das Expressões e do Português, pelo que procuraremos, sinteticamente, apresentar algumas sugestões de cruzamento entre elas.

Tomemos, como ponto de partida para a análise, as Expressões, sublinhando, de entre os seus constituintes, as possibilidades de interação que contribuem para o crescente domínio do Português. As Expressões representam uma área fundamental a abordar na Educação Pré-Escolar. Assim, importa “diversificar as situações e experiências de aprendizagens, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar, de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objetos” (, p. 57).

Como sabemos, a Área das Expressões inclui quatro domínios: a Expressão Físico-Motora, a Dramática, a Plástica e a Musical. Relativamente à Expressão Físico-Motora, temos como principal objetivo o desenvolvimento “[d]as principais competências psicomotoras” (MEC, 2004, p. 36), a partir das quais se projeta a “progressão harmoniosa e flexível” da criança (ibidem, p.36). Nesta componente destaca-se a importância do controlo sobre os movimentos, que varia desde o domínio do corpo em interação com o espaço e os objetos, mediante a realização de perícias e manipulações, ao domínio da motricidade fina. O treino da motricidade fina, apesar de presente na Expressão Físico-Motora, encontra relevo na Expressão Plástica, e o seu desenvolvimento é fundamental para a aquisição da escrita, nomeadamente para a execução do registo grafémico. Nas palavras de Beerly (1997, citado por Daly, Kelley & Krauss, 2003, p. 459), “Developmentally, a kindergarten age child is sharpening fine motor skills and visual perceptual skills that together enable them to perform activities requiring visual-motor integration, specifically handwriting”.

As atividades lúdicas, bastante características das Expressões em geral e da Expressão Físico-motora, em particular, estão relacionadas com a apropriação da linguagem enquanto meio de comunicação pelo recurso a normas e regras de concretização de determinado jogo, bem como por jogos que impliquem trabalho cooperativo e, portanto, socialização. Ainda a este respeito, salvaguardemos a nossa herança cultural que compreende ricas atividades lúdicas e rítmico-expressivas passíveis de serem trabalhadas em propostas de pesquisa, na qual se implique algum registo e/ou partilha.

As atividades rítmico-expressivas, a dança, encontram lugar na interseção entre a Expressão Físico-motora e a Musical, e potenciam o desenvolvimento “[d]a formação humana, na medida em que possibilita[m] experiências dos(as) alunos(as), bem como proporciona[m] novos olhares para o mundo, envolvendo a sensibilização e conscientização de valores, atitudes e ações cotidianas na sociedade” (Gabira & Franzoni, 2007, p. 162). Mais uma vez, reflete-se aqui a importância de ferramentas de expressão que permitam à criança manifestar as suas interpretações acerca do que assimila.

Por sua vez, a Expressão Dramática, representa um cenário privilegiado para o desenvolvimento da oralidade, enquanto competência comunicativa. Tal como refere Castanho (2014),

o recurso ao diálogo revela-se um artifício linguístico poderoso, porquanto aproxima a arte da representação da própria vida, das rotinas do quotidiano, em que, grande parte do tempo, estamos em processo de comunicação, ora falando com alguém, ora ouvindo o que os nossos interlocutores têm para nos dizer (p. 13)

Tanto a comunicação, enquanto meio de compreensão e expressão, como o lúdico, encontram na Expressão Dramática campos de atuação, enriquecidos pelos estímulos que despertam: a postura imaginativa, os adereços, objetos e cenários que despoletam interesse na criança para o jogo dramático, ao mesmo tempo que ligam a Expressão Dramática à Plástica, gerando a possibilidade de as crianças construírem os recursos a utilizar. A respeito da abrangência das esferas que encontram realce na Expressão Dramática, Faure e Lascar (2010, citados por Couto, 2008), transmitem-nos a essência do jogo dramático, defendendo que a criança

intervém com o corpo e com a palavra, com a sua timidez e a sua sensibilidade, com as suas recordações e os seus sonhos. Actua só ou com outras crianças, fala-lhes ou responde-lhes, adere ao real ou foge-lhe. Toda a sua personalidade é sempre comprometida no jogo – até quando o

recusa. (...) esta é a principal característica dos jogos de expressão dramática: permitem que a criança se exprima totalmente (p. 209).

Há a ressaltar que a Expressão Dramática tem duas vertentes distintas, uma de caráter mais espontâneo, porém intencionalmente preparado, referimo-nos ao jogo dramático, que, apesar de elencar algumas características do teatro, tem um caráter mais flexível, prima pelo improvisado, livre expressão e a sua execução cinge-se ao grupo. No entanto, quando falamos em teatro, descrevemos as atividades que, apesar de compreenderem a premissas da Expressão Dramática, têm como objetivo o treino e aperfeiçoamento de determinada dramatização, com o intuito de a apresentar a um público, fora do contexto do grupo e da sala. Enquanto guia da ação, o guião da dramatização apresenta características próprias, suscetíveis de serem trabalhadas pelos alunos, numa perspetiva de compreensão de texto, ou até mesmo de produção textual. Couto (2008) defende que “os jogos e as actividades de expressão dramática constituem [...] um recurso insubstituível, o expoente máximo da possibilidade de criar e recriar cenários textuais, literários e vivenciais que, envolvendo [a criança] física, emotiva e psicologicamente, se convertem em algo de inesquecível e, conseqüentemente, de significativo e vital” (p. 209). Salvaguardemos, aqui, esta vertente textual no contexto da Educação Pré-Escolar, assumindo que as crianças ainda não adquiriram capacidades de escrita e leitura, identificámos como mais pertinentes os textos com ações e diálogos repetidos, facilitadores da apreensão da ação, enquanto que à reescrita acima mencionada, no Pré-Escolar, esta deve corresponder a reinvenção, cujo registo fica à responsabilidade do educador.

Por sua vez, a Expressão Plástica prende-se com a representação gráfica, por meio de várias técnicas, suportadas por materiais específicos. Enquanto ferramenta indispensável à interpretação das artes, a Expressão Plástica é o domínio no qual “se deve proporcionar às crianças uma abordagem ao processo artístico na sua globalidade, de forma que elas o entendam e participem dele, despertando nelas, nomeadamente, a expressividade, a comunicabilidade e a sensibilidade estética” (Oliveira, 2007, p. 62).

É dado que a qualquer representação gráfica que a criança produza está subjacente a transmissão de uma ideia, o que faz com que esta seja uma área privilegiada no que concerne à expressão oral. Neste sentido a Expressão Plástica cruza-se com a aquisição da linguagem essencialmente na sua vertente comunicativa oral e expressiva. Oliveira (2007) elucida-nos para esta relação, afirmando que

O aspecto produtivo, aquele que se refere ao agir plástico e ao fazer expressivo, traduz-se num meio de comunicação que se serve da manipulação de um conjunto de técnicas, materiais e

suportes capazes de concretizar trabalhos plásticos. Este aspecto procura desenvolver as capacidades necessárias para a criança criar obras expressivas. (p. 68).

A Expressão Plástica contempla, ainda, a produção de grafismos, aos quais a criança vai, progressivamente, atribuindo significado, compreendendo e usufruindo da sua utilidade, aspeto que se assume de grande importância no domínio da escrita se pensarmos que aqui poderemos encontrar alguns dos primeiros alfabetos da criança. “A arte torna-se assim um instrumento de formação na medida em que ajuda a criança a estruturar o seu pensamento, orienta a sua percepção visual e proporciona-lhe uma linguagem expressiva, estimula a sua criatividade, a sua fantasia e imaginação” (Oliveira, 2008, p. 69). Consideremos que a percepção visual referida é um aspeto fundamental para o desenvolvimento da motricidade fina, imprescindível para a aquisição da escrita.

A representação de ideias por meio da Expressão Plástica enriquece-se pelas técnicas de que esta área dispõe. Assim, pretende-se que os alunos fruam das mesmas e, por meio da prática, livre e orientada, as dominem e se sirvam delas para propósitos de outras componentes curriculares, a título de exemplo consideremos a leitura imagética das ilustrações de um livro, a produção de ilustrações de uma ação, a construção de poemas imagéticos em vários formatos e dimensões, o registo de situações, através do desenho, entre outros.

Por fim, a Expressão Musical é um domínio que, por si só, é uma ferramenta de comunicação, já que, nas palavras de Brito (2003), a música surge como “uma das formas de representação simbólica do mundo, a música, [na] sua diversidade e riqueza, permite-nos [conhecermo-nos] melhor e ao outro” (p. 28). A partir do seu carácter comunicativo, consideramos que esta área pode e deve ser enriquecida pelo Educador e pelo Professor que, antes de mais, deve atender a uma série de condutas que possibilitam o desenvolvimento progressivo dos domínios da Expressão Musical. Encontramos então um cenário que parte da audição, prática vocal, prática instrumental e movimento corporal, para a experimentação, improvisação e composição (Vasconcelos, 2006, pp. 10-11). Vasconcelos elucida-nos para a natureza das atividades características desta área, alertando-nos para a complexidade inerente ao processo musical

[...] todas estas actividades são actividades criativas; [...] as práticas musicais podem envolver mais do que uma actividade em simultâneo; [...] ouvir, interpretar e compor [está] interligado com os contextos de criação e acção artística, sociais, culturais, históricos e estéticos através de abordagens sensoriais (p. 4).

Ao longo da exploração desta área privilegia-se a comunicação, desde a interpretação à criação. Aliando-lhe o Português, encontramos espaço para a exploração e criação da letra de canções, que poderão constituir o ponto de partida para a exploração de novos conteúdos, ou mesmo para momentos de consolidação. As rimas, lengalengas, entre outras, potenciam um trabalho da língua numa perspetiva lúdica e, portanto, atrativa para as crianças. Em contexto de Educação Pré-Escolar, as letras das canções deverão fazer-se acompanhar por imagens, pictogramas, enquanto no 1.º ciclo estas têm incidência na interpretação e produção de texto. Destaquemos o facto de esta área potenciar ainda a coordenação e a cooperação entre os alunos.

Após esta análise, há ainda a destacar que o desenvolvimento das Expressões, em toda a sua presença no currículo, deve primar pelo reflexo da cultura característica do meio. Condessa (2002) alerta-nos para esta necessidade, enfatizando o poder da cultura na qualidade de “conjunto de saberes que deverão ser transmitidos a cada indivíduo pela educação de forma a construir a sua identidade pessoal e coletiva” (p. 107). Neste sentido, e atendendo ao facto de que a nossa herança cultural inclui toda uma série de costumes e tradições, consideramos que esta constitui mais uma abordagem integradora da língua, efetivada por meio de atividades de pesquisa ou de registo de tradições.

Outro dos aspetos valorizados em toda a abrangência da área das Expressões é a ludicidade, que, constituindo o maior atrativo da área, deverá atuar como elemento motivador e estimulante para a abordagem às mais variadas temáticas.

Por fim, a criatividade, como veículo de expressão da individualidade de cada um, deve ser apreciada pelo docente e pelos colegas, fazendo prevalecer a criação e expressão em detrimento do sentido estético, que, embora igualmente presente ao longo de todo o processo educativo, deverá ser incentivado, mas nunca exigido.

Tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a estratégia promotora do desenvolvimento da expressão e compreensão orais mais indicada continua a ser a promoção do diálogo que, como referido anteriormente, deve ser contemplado e valorizado na prática do Educador e do Professor. Neste sentido, a área das Expressões constitui, em todas as suas vertentes, uma oportunidade de diálogo, na medida em que nas atividades desta natureza a criança está em constante processo de comunicação com o Educador/ Professor e com as outras crianças. Tome-se, a título de exemplo, a realização de desenhos e ilustrações, na área da Expressão Plástica, como uma oportunidade de diálogo com vista à clarificação e interpretação da ideia que a criança pretende transmitir, através de um processo de realização colaborativa, docente – criança.

De acordo com os pressupostos acima apresentados, é de salientar que a integração das Expressões com o Português revela ser bastante benéfica para o desenvolvimento das competências suportadas por ambas as áreas, na medida em que o facto de serem desenvolvidas em simultâneo potencia o aprofundamento de várias dimensões de desenvolvimento e aprendizagem preconizadas por ambas, para além de que potenciam aspetos fundamentais a desenvolver para que as crianças aprendam de forma significativa e se desenvolvam de forma global, nos seus domínios físico-motor, cognitivo e socio-emocional.

## **Capítulo III**

---

### **Discursos e Práticas de Futuros Educadores/ Professores**

- 4.1. Contributos do estágio pedagógico para a formação inicial
- 4.2. Partilha de significados sobre o estágio pedagógico
- 4.6. Em busca de uma resposta
- 4.3. Caracterização do contexto dos Estágios Pedagógicos
  - 4.3.1. O meio
  - 4.3.2. A escola
- 4.4. Estágio pedagógico em contexto Pré-Escolar
  - 4.4.1. Caracterização da sala
  - 4.4.2. Caracterização do grupo
  - 4.4.3. As rotinas do grupo
  - 4.4.4. As nossas práticas
  - 4.4.5. Cumplicidades entre as Expressões e o Português na nossa prática
  - 4.4.6. O sentido da partilha
- 4.5. Estágio pedagógico em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico
  - 4.5.1. Caracterização da sala
    - 4.5.2. Caracterização da turma
    - 4.5.3. As rotinas da turma
    - 4.5.4. As nossas práticas
    - 4.5.5. Cumplicidades entre as Expressões e o Português na nossa prática
    - 4.5.4. O sentido da partilha

#### 4.1. O estágio pedagógico

Ao encontro dos traços gerais de desempenho que delineamos para o docente no primeiro capítulo deste trabalho, assumimos aqui que, apesar de nos referirmos a uma prática pedagógica que nasce na formação inicial de professores, se validam, para os estagiários, os mesmos critérios norteadores da postura profissional em ação pedagógica, dado que

a docência, qualquer que seja o nível em que é exercida, é marcada por um saber profissional comum, resultante da mobilização, produção e utilização de saberes de natureza diversa [...] organizados e integrados adequadamente em função da acção concreta a desenvolver em cada situação de prática profissional (Ponte, 2006, p. 3).

Deste modo, destacamos que, aquando do estágio pedagógico, o estagiário deverá mobilizar todo o conhecimento que adquiriu ao longo da sua formação académica, estabelecendo relações entre a teoria e a prática. Efetivamente, a base teórica da formação de professores tem como objetivo suportar a prática, permitindo uma tomada de decisões consciente e fundamentada. Claro está que, integrando a formação, o estágio pedagógico é supervisionado e orientado por um docente da universidade (orientador), bem como pelo docente titular do grupo/ turma no qual ocorre o estágio, (cooperante). Entre os três elementos: estagiário, orientador, cooperante, deve viver-se um ambiente de cooperação, não descurando a componente avaliativa da prática do estagiário. Flores (2010) alerta-nos para a importância desta relação, fazendo prevalecer a ideia de que o sucesso da formação depende desta, assim, declara que “uma visão holística e articulada de formação implica um diálogo colaborativo e eficaz entre escola e universidade no sentido de fomentar as potencialidades de cada uma das instituições” (p. 186).

A supervisão da prática pedagógica, entenda-se como supervisor o orientador e o cooperante representa “um processo em que um professor experiente orienta um candidato a professor no seu desempenho docente e apoia a sua iniciação ao exercício pleno da profissão docente” (Formosinho, 2003, p. 38), deste modo, pretende-se com o estágio pedagógico conduzir o estagiário à mobilização de conhecimentos em prol da correspondência aos desafios educativos (Ponte, 2006, p. 9). Em verdade, a ação do estagiário, bem como a natureza da supervisão, são delimitadas pelas propriedades do contexto onde decorre o estágio. Clarifica-se, assim, a necessidade de conceber um projeto formativo individual que tenha em conta as especificidades do macro e micro contexto em que ocorrerá a prática, e apresente um conjunto

de objetivos e estratégias, adequadas ao desenvolvimento e dificuldades do grupo, com vista à consecução dos propósitos educativos.

Cró (1998, p. 31) apresenta-nos um conjunto de etapas a percorrer pelo estagiário, com vista a assegurar a pertinência da sua ação, baseando-se nas características e no desenvolvimento dos alunos. Assim, a autora apresenta-nos um modelo que se inicia com a observação, seguido pela planificação, ação e avaliação. A autora discrimina a utilidade deste percurso, afirmando que:

Assim, o professor/ educador deverá:

- Observar o desenvolvimento de cada criança e do grupo, a fim de decidir qual a melhor intervenção, avaliando também a sua própria acção educativa;
- Planificar melhores intervenções em função do grupo e de cada criança;
- Executar o plano de intervenção que melhor convém;
- Avaliar o *feedback* da acção para a reorientar se for o caso.

De acordo com este sistema, a observação e a planificação são constitutivas de um trabalho que ocorre em pré-ação e que confere fundamento à prática educativa, desenhada especificamente sob as particularidades, aferidas pelo processo de observação, do grupo a que se destina. A respeito da importância da apropriação das características do grupo, a autora defende que “no mesmo grupo de alunos há os que têm os mesmos objectivos, ou os que adoptam juntos um certo modo de funcionar. É preciso, pois, conhecer a psicologia diferencial ou comparativa dos diversos grupos e também as diferenças individuais” (Cró, 1998, p. 32). Para além disto, a sinalização das necessidades serve o propósito de “produzir objectivos de formação pertinentes e realistas” (Ketele, J. *et al*, 1988, p. 20). Assim, ao longo de toda a prática, o estagiário deverá manter a postura de observador reflexivo, na qualidade de ferramenta de recolha de informação que aclara, não só a pertinência e adequação da ação, como fornece indicadores acerca da progressão dos alunos (Cró, 1998, p. 33).

Em relação ao segundo ponto mencionado na sequência apresentada por Cró (1998), a planificação, de acordo com Arends (2008), “aplicada a qualquer tipo de actividade melhora os resultados” (p. 95), assumindo que esta se traduz no plano em que se esboçam os propósitos educativos, devidamente ajustados às especificidades do contexto. A este respeito, o autor apresenta-nos um estudo realizado por Duchastel e Brown (1995), no qual se aferiu o potencial da planificação, por assegurar uma maior fidelidade e concentração na consecução dos objetivos pedagógicos. No entanto, a proximidade da prática ao plano, pode revelar-se limitativa, caso o docente descure de situações que emergem na própria ação (Arends, 2008, p.

95). Numa perspetiva de formação inicial, o futuro professor tem de compreender que a “a planificação e a tomada de decisões durante o ensino têm de ser efetuados na maioria das vezes espontaneamente, sob o impulso do momento” (Arends, 2008, pp. 100-101), desenvolvendo, assim, a capacidade de “gerir de forma flexível, situações complexas e imprevisíveis, inerentes ao acto educacional” (Simões, Simões, Silva, Gonçalves & Gonçalves, 1994, p. 87)

Afigura-se, assim, uma aprendizagem que decorre da e na prática educativa, uma vez que “é essencial que os alunos futuros professores desenvolvam compreensões profundas acerca do ensino e da aprendizagem investigando a sua própria prática” (Flores, 2010, p. 184). Benavente (1992) elucida-nos acerca da importância da investigação ao serviço da prática pedagógica, defendendo que “a investigação fornece elementos ricos e pertinentes para pensar o quadro da inovação e isto porque algumas convergências actuais nas Ciências da Educação levam a que as investigações formulem questões importantes para a prática pedagógica” (p. 28). Com este propósito em mente, Flores (2010) alerta-nos para a importância dos supervisores, enquanto formadores responsáveis por incentivar a valorização de uma visão reflexiva e investigativa, fazendo valer o propósito de que a reflexão e a investigação se traduzem numa análise da própria prática, de modo a modelá-la para que conflua com os objetivos do ensino, as características do grupo e as normas institucionais, contribuindo para o desenvolvimento de competências profissionais (pp. 184-186).

O último ponto do percurso sugerido por Cró (1998) remete-nos para o ato avaliativo, enquanto redireccionador da prática. A avaliação deve, portanto, ser encarada pelo estagiário como adjuvante da prática pedagógica, fazendo prevalecer o seu carácter formativo, através do qual “são recolhidas [informações] antes ou durante a instrução e destinam-se a informar os professores sobre os conhecimentos e as competências prévias dos seus alunos para ajudar à planificação” (Arends, 2008, p. 211). Trata-se, portanto, de um momento de confronto em que o estagiário verifica a consecução dos objetivos pedagógicos, à luz do desenvolvimento e dificuldades reveladas pelo grupo.

O estagiário deve ser incentivado a percorrer todas as etapas da prática, valorizando cada uma delas como constituinte de uma formação profissional que não encontra no estágio pedagógico o seu término, e compreendendo que “a formação inicial é incompleta [e inscreve-se] num processo formativo mais longo, integrado e holístico [...] numa lógica de desenvolvimento profissional e numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida” (Formosinho, 2003, p. 38).

## **4.2. Partilha de significados sobre o estágio pedagógico**

Neste segmento do nosso trabalho, procedemos à explicitação de procedimentos e resultados para/da análise de práticas de integração entre o Português e as Expressões de outros estagiários, visíveis em relatórios de estágio submetidos para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade dos Açores nos últimos seis anos letivos.

Para o efeito, procuramos recolher indicadores de que os futuros educadores de infância estão despertos para os benefícios da articulação entre o Português e as Expressões, tendo em mente os seguintes objetivos:

- 1.º Verificar a referência aos benefícios da interdisciplinaridade entre o Português e as Expressões;
- 2.º Analisar em que medida as conexões entre as duas áreas foram contempladas nos estágios pedagógicos;
- 3.º Na existência de conexões, apurar, de entre os domínios de cada uma das áreas, os que são mais suscetíveis de serem integrados em dinâmicas de integração;
- 4.º Averiguar as implicações pedagógicas da criação de conexões entre as duas áreas.

### **4.2.1. Nota metodológica**

Para a realização do nosso estudo, assumimos uma abordagem qualitativa, considerando que “[não se enfatizou] a quantificação ou descrição dos dados recolhidos, mas a importância das informações que podem ser geradas a partir de um olhar cuidadoso e crítico das fontes documentais” (Silva, Damaceno, Martins, Sobral & Farias, 2009, p. 4556).

Para a realização do nosso estudo, consideramos uma amostra composta por 20 relatórios. Assumimos que esta amostra, por corresponder a uma situação com a qual nos identificamos, representa uma mais-valia para a nossa compreensão da perspectiva dos autores dos relatórios.

Sendo o tema central do nosso relatório as dinâmicas entre o Português e as Expressões, determinamos como critérios de seleção dos relatórios a natureza da sua temática central, atendendo ao facto de nela se contemplar o Português e/ou as Expressões, partindo do seguinte conjunto de palavras-chave: Português; expressão oral; leitura e escrita; transversalidade; Expressões, Físico-Motora, Dramática, Plástica e Musical. No Quadro 1., apresentam-se os

temas dos relatórios analisados. Por forma a manter o anonimato em relação à autoria dos relatórios de estágio, iremos referi-los por recurso aos códigos apresentados no Quadro 1.

*Quadro 1.* Temas dos relatórios de estágio analisados e respetivos códigos de identificação

<b>Códigos</b>	<b>Temas dos relatórios</b>
<b>RE.1</b>	Expressões como veículos promotores de aprendizagens
<b>RE.2</b>	Expressão Plástica e materiais pedagógicos
<b>RE.3</b>	Expressão e Educação Físico-Motora
<b>RE.4</b>	Expressões Artísticas e a Expressão Físico-Motora
<b>RE.5</b>	Expressão Dramática
<b>RE.6</b>	As Expressões
<b>RE.7</b>	As Expressões
<b>RE.8</b>	A Música
<b>RE.9</b>	Expressão Dramática e Musical
<b>RE.10</b>	Linguagem e leitura
<b>RE.11</b>	Transversalidade da Língua
<b>RE.12</b>	Consciência fonológica e aprendizagem da leitura
<b>RE.13</b>	Promoção de competências leitoras
<b>RE.14</b>	Transversalidade da escrita
<b>RE.15</b>	Integração curricular
<b>RE.16</b>	Transversalidade do Português
<b>RE.17</b>	Interesse pela leitura
<b>RE.18</b>	Comunicação Oral
<b>RE.19</b>	Escrita Criativa
<b>RE.20</b>	Motivar para a Leitura

Da amostra recolhida, reunimos nove relatórios cujo tema se prendia com as Expressões, 4 deles contemplando todas os domínios das Expressões (RE.1, RE.4, RE.6 e RE.7) e os restantes 5 com foco em domínios específicos da Expressões (RE.2, RE.3, RE.5, RE.8. e RE.9). Já no que respeita ao Português, agrupamos 10 relatórios, de entre os quais 2 remetem para a transversalidade da língua a todo o processo de aprendizagem (RE.11 e RE.16), enquanto os restantes oito focam o desenvolvimento de vários domínios verbais (RE.10, RE.12, RE.13, RE.14, RE.17, RE.18, RE.19 e RE.20). Para além destes, analisamos, também, um relatório cujo tema era a integração curricular (RE.15), com o intuito de verificar se nele se contemplava a integração das duas áreas em análise.

Nesta linha de ideias, aquando da nossa análise, concentrámo-nos nos momentos da descrição das práticas pedagógicas, em busca de evidências da implementação de

cumplicidades entre a área do Português e a das Expressões. A este respeito, pretendíamos aferir a valorização desta prática, tanto a nível da Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico, focando-nos nas potencialidades e limitações das mesmas para os dois níveis de ensino. Atendendo ao facto de que os dados recolhidos a este respeito focavam maioritariamente os mesmos aspetos, alargámos a nossa análise à análise das principais linhas de força que se estabelecem nos momentos de criação de sinergias entre as duas áreas, designadamente pelos domínios de ambas que normalmente se associam.

Apresentar-se-á, de seguida, os resultados do estudo referentes aos dois primeiros objetivos. A exploração dos últimos dois objetivos surge na sequência da análise das nossas práticas em cada nível educativo.

#### 4.2.2. Em busca de uma resposta

Procurámos, aqui, dar a conhecer as primeiras conclusões do nosso estudo, correspondentes ao primeiro e segundo objetivos delineados: verificar a referência aos benefícios da articulação entre o Português e as Expressões e analisar em que medida as conexões entre as duas áreas foram contempladas nos estágios pedagógicos. De um modo geral, verificámos, através das nossas análises, que na fase final da formação académica a que corresponde os relatórios que constituíram a nossa amostra, os autores demonstram estar despertados para o facto de, tanto o Português como as Expressões constituírem áreas transversais a todo o currículo. A este respeito, consideremos RE.10, no qual se afirma que

a linguagem e a leitura estão associadas a todas as áreas. É impossível separá-las de qualquer experiência que as crianças tenham. Todos os dias elas são confrontadas com a necessidade de se expressar e comunicar oralmente, de ler para superar os desafios que a sociedade lhes impõe.

A respeito da transversalidade das Expressões, em RE.4 é apontada a importância de

o educador [estar] consciente das potencialidades que as áreas ligadas às expressões possuem em ligação com as outras áreas do conhecimento e que, principalmente, [saiba] tirar partido desta aliança que se tem revelado profundamente proveitosa para o desenvolvimento das capacidades dos nossos alunos

Por sua vez, no que concerne às vantagens específicas que advêm da relação entre estas duas áreas, é lhes feita alusão nos momentos em que os autores dos relatórios analisam as atividades que as contemplam, isto verifica-se especialmente nas descrições e análises das implicações pedagógicas das atividades desta natureza. Tomemos a título de exemplo algumas situações que ilustram a ocorrência descrita: RE.18 “a educação artística permite o desenvolvimento de outras competências expressivas, nomeadamente, no domínio produtivo da comunicação oral”; RE.13 “a Expressão Dramática potencia o desenvolvimento da expressão oral” e RE. 1

Primeiramente fez-se a leitura e a interpretação da letra da canção e foi-se sempre alertando para as questões ambientais. Esta interpretação mostrou-se bastante útil para que, numa fase posterior, os alunos dessem dicas para a coreografia de forma a que os vários movimentos estivessem de acordo com a letra da canção.

As principais vantagens apontadas nos relatórios dizem respeito à componente lúdica predominante na área das Expressões, enquanto utensílio pedagógico atrativo para as crianças e promotor do seu desenvolvimento global. Deste modo, atendendo à sua natureza e através dos

seus domínios, os estagiários promoveram a interação das Expressões com as várias vertentes da língua, traduzindo-se numa perspectiva de valorização desta para o desenvolvimento de competências comunicacionais orais e escritas.

No que respeita à frequência da implementação de atividades da Área das Expressões, apuramos ao longo da nossa investigação que os relatórios, na sua generalidade, apontam, à semelhança do que também verificamos no decorrer dos nossos estágios pedagógicos, uma forte discrepância da valorização desta área entre a EPE e o 1.º CEB, prevalecendo a opinião de que o contexto de EPE constitui

por excelência, um dos momentos de formação em que as expressões funcionam como base de muitas das aprendizagens das crianças, já que não tendo desenvolvido ainda por completo as competências de escrita e de leitura, todas as suas aprendizagens comportam uma componente visual e experiencial bastante elevada, cabendo-nos a nós educadores saber articular a área das expressões com todas as restantes áreas, tendo sempre como objectivo primordial o desenvolvimento e sucesso destas (RE. 4).

Defende-se, ainda a este respeito, que na EPE “há uma maior consciência do papel que as Expressões têm no desenvolvimento das crianças e na promoção de atividades mais significativas e interessantes para aquelas, sendo estas utilizadas em articulação com as restantes áreas” (RE.14).

Por seu turno, nas práticas do 1.º CEB, são descritos nos relatórios alguns entraves à inserção das Expressões, nomeadamente pela pouca relevância que lhes é atribuída pelos docentes titulares em detrimento da valorização das restantes áreas curriculares. A este respeito, consideremos algumas das limitações referidas nos relatórios: “o facto de se verificar um horário pré-estabelecido neste nível de ensino, prejudicou o nosso papel enquanto estagiárias na medida em que nos foi muito difícil interligar as áreas das expressões com as áreas de maior destaque no horário fornecido: Língua Portuguesa, Matemática e Conhecimento do Mundo” (RE.11); “também o facto de a professora desvalorizar a realização de atividades nesta área contribuiu para a [sua] fraca ocorrência, [constituindo assim] um constrangimento à concretização [dos nossos objetivos]” (RE.14) e “os docentes referem que a falta de tempo justifica-se pela sobrecarga de conteúdos estipulados pelos programas e pelas provas nacionais a que os alunos estão sujeitos” (RE.1).

Tanto os aspetos potenciadores da prática das Expressões na EPE, como os limitativos da mesma prática no 1.º CEB, representam um aspeto mencionado com muita frequência na maior parte dos relatórios.

### 4.3. Caracterização do contexto dos Estágios Pedagógicos

A prática supervisionada, tanto em contexto de Educação Pré-escolar como no do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ocorreu na mesma instituição de ensino, pelo que a descrição do meio envolvente e da escola far-se-á uma única vez, tendo presente que se aplica a ambos estágios.

Com o intuito de aferir as principais características do contexto em toda a sua abrangência, realizamos um Projeto Formativo Individual, no qual constavam informações pertinentes e relevantes para uma adequada concretização do estágio, tais como a riqueza do meio envolvente, as características da escola, a nível físico e institucional, a sala, em termos de espaço, recursos e disposição, bem como a descrição dos traços gerais do grupo/ turma, sinalizando as suas potencialidades e dificuldades, a considerar na delimitação de um conjunto de estratégias e objetivos com vista a promover o desenvolvimento de competências nas crianças. Para a elaboração deste documento, consideramos o Projeto Educativo de Escola, o Projeto Curricular de Escola, o Plano Anual de Atividades, assim como as características comuns ao grupo/ turma e individuais de cada criança, obtidas por meio da observação direta e pela consulta dos processos individuais.

#### 4.4.1. O meio

O meio que circunda a escola constitui um recurso do qual o educador deve ter conhecimento e pode tirar partido com o intuito de conduzir as crianças à produção de aprendizagens significativas, admitindo que “o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (Silva *et al.*, 2016, p. 8). Assim sendo, o educador deverá analisar o meio, atendendo ao seu potencial educativo. Salgado (1994), a este respeito, declara que “o espaço educativo, que começa por aparecer através de uma análise de distâncias físicas (...) deverá desembocar na capacidade que um dado meio tem de contribuir para o desenvolvimento de um impacto educativo” (p. 183). Dada a sua relevância para o desenho da prática pedagógica, passemos a uma breve descrição do meio em que se inseria a escola na qual desenvolvemos o nosso estágio.

A escola situava-se no centro de uma cidade, sendo que à sua volta abundavam espaços relativos às principais atividades económicas e culturais da região, tais como jardins, biblioteca, igrejas e superfícies comerciais de grande e pequena escala. Atendendo a este facto, salientemos a riqueza e diversidade de recursos proporcionados pela localização geográfica da escola,

destacando a sua utilidade para a eventual realização de visitas de estudo, possibilitando o contacto direto das crianças com o objeto de estudo na qualidade de potenciador da produção de aprendizagens. A apreciação e a exploração da natureza, foram contempladas ao longo das práticas, pelo que se promoveu um passeio a um jardim, com o intuito de verificar os efeitos climáticos da mudança de estação, bem como uma visita a uma associação agrícola, a partir da qual se promoveu o contacto com os animais, atendendo às suas etapas de crescimento. Durante as visitas, para além da componente do Conhecimento do Mundo, procurou-se evidenciar normas sociais e democráticas, pela boa utilização comum dos espaços.

Uma análise antecipada do meio em que se circunscreve a escola é uma mais valia, pelo que permite ao educador associar, na qualidade de recurso, o espaço físico à natureza das atividades que se desenvolvem na sala, com o intuito de ampliar as aprendizagens das crianças, pelo contacto, vivência e manipulação com o concreto.

#### **4.3.2. A escola**

Acerca da importância da apropriação das características do meio escolar, atentemos na perspectiva de Pires, Fernandes e Formosinho (1991), que afirmam que através delas aferimos “as concepções da escola, as pedagogias utilizadas, os sistemas de organização escolar, as hierarquias existentes dentro da escola, os problemas de funcionamento, etc.” (p. 67). Com base nesta ideia, defendemos que o contacto com o meio escolar, a sua observação e a manipulação dos documentos institucionais, representam uma fase imprescindível da pré-ação, pois esta análise possibilita uma melhor compreensão acerca da escola, potenciadora da inserção do estagiário no meio e do ajustamento da sua prática.

Relativamente à escola em análise, destacamos o facto de existirem diversos espaços comuns (polivalente, recreio exterior, zonas verdes), que nos permitiram diversificar as nossas intervenções, relacionando a natureza dos espaços com as atividades. Para tal, realizamos atividades no recreio exterior, tais como aulas de Expressão Físico-Motora, aula de ioga e plantação de uma árvore. Em todas elas, considerou-se a preservação do espaço comum. Ressalte-se a amplitude dos espaços, o seu bom estado de conservação, tal como a segurança que a escola oferece aos seus utilizadores.

Destaquemos, ainda, a forte união entre toda a equipa multidisciplinar da escola, pelo bom ambiente vivido entre todos os intervenientes da instituição. Neste sentido, ressaltamos a receptividade do pessoal docente e discente, que contribuiu para que a integração nas dinâmicas

da escola ocorresse naturalmente. Aliado a este aspeto, o facto de ambos estágios se terem realizado na mesma escola, fortaleceu a dinâmica do grupo de trabalho.

Ao longo dos estágios, foram várias as atividades proporcionadas pelos núcleos de Educação Pré-Escolar, de Educação Especial e do 1.º ciclo, ou pela escola em geral, nas quais fomos convidados a participar: convívio de Halloween, teatro de sombras da história de São Martinho, a festa de natal, participação na apresentação de um livro, atividade de prevenção rodoviária ministrada pela polícia de segurança pública e convívio do final de ano. Estas iniciativas valorizam o bom ambiente do meio escolar, pois possibilitam interações diversificadas entre todos os intervenientes educativos.

#### **4.4. Estágio pedagógico em contexto Pré-Escolar**

##### **4.4.1. Caracterização da sala**

A sala do grupo situava-se no rés-do-chão e dispunha de um pequeno *hall* de entrada, onde se realizavam os lanches da manhã, bem como de casas de banho anteriores ao respetivo *hall*. A proximidade destes dois espaços facilitava a logística de trabalho ao longo do dia, uma vez que permitia a execução das rotinas em espaços próximos ao da sala. O espaço do recreio e o refeitório, ambos no rés-do-chão, eram, igualmente, áreas de fácil acesso.

A sala era ampla, clara e bem delimitada nas várias áreas que a compunham. Nas paredes estavam dispostos painéis de cortiça que serviam para a exposição dos trabalhos realizados, bem como cartazes alusivos aos conteúdos a apreender, como por exemplo o registo gráfico dos números associados a quantidades, a descrição escrita dos vários elementos que constituem as áreas, como por exemplo lápis de cor, folhas, entre outros. As áreas, cantinhos de brincadeira livre, estavam também identificadas pela sua denominação. Com o intuito de nos situarmos nesta descrição, atentemos na planta da sala (Figura 8.).

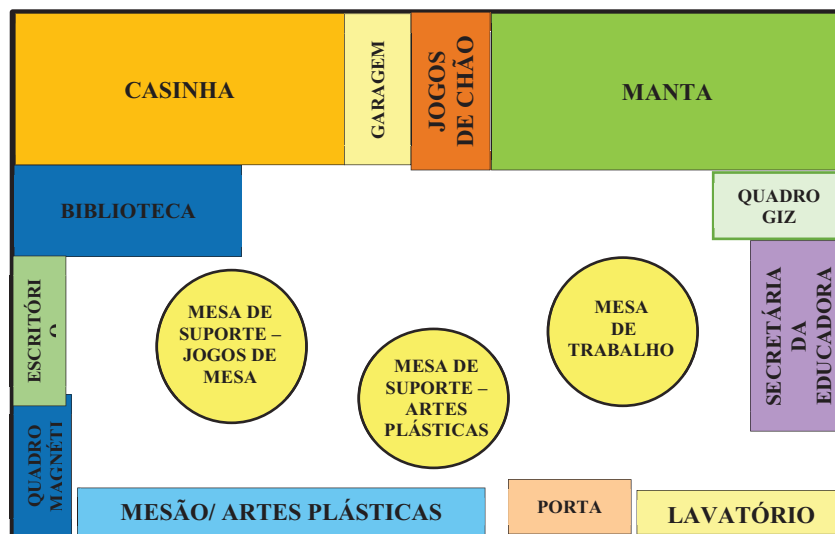


Figura 8. Planta da sala de atividades do Estágio 1

A sala tinha vários espaços delimitados como áreas, pelos quais as crianças se distribuíam aquando dos momentos de brincadeira livre. Cada área dispunha de recursos diversificados relativos à natureza das áreas, todos eles em bom estado de conservação. A área do escritório e a do quadro magnético tinham como propósito proporcionar o contacto das crianças com a escrita, experimentando várias modalidades e materiais de registo. Esta área, para além de colmatar algumas das necessidades do grupo, assentava no pressuposto de Literacia Emergente inerente ao projeto ProSucesso, no qual a educadora estava inserida. Assim, ao longo das nossas intervenções, investimos na área do escritório e quadro magnético, com a inserção de novos cartões para os ficheiros de palavras e letras magnéticas. A par desta situação, introduzimos um suporte para o teatro de fantoches, bem como fantoches alusivos às dramatizações trabalhadas.

A manta, maior área da sala, era o espaço privilegiado para a realização de tarefas / diálogos em grande grupo. Destaque-se este espaço também enquanto determinante na organização nas rotinas do grupo, uma vez que nele se concretizam as principais rotinas diárias determinantes para o contacto das crianças com a organização do tempo, prevista nas OCEPE (1997). Nas paredes à volta da manta, estavam fixados os recursos que suportam o acolhimento e a rotina da tarde – registo do comportamento, o placard de registo das presenças, do estado do tempo e da contagem da quantidade de meninos que vieram à escola.

Apesar de na sala haver uma mesa destinada à realização de atividades, esta servia apenas as atividades para as quais era necessário apoio individualizado. Neste caso, enquanto um grupo de cinco a seis crianças trabalhava, os restantes dividiam-se pelos cantinhos da sala.

Nos momentos de trabalho em grande grupo, as crianças ocupavam todas as mesas. Sublinhemos a diversidade dos espaços de que a sala dispunha, possibilitadores da criação de dinâmicas de trabalho em todos eles.

#### **4.4.2. Caracterização do grupo**

O grupo com o qual desenvolvemos o nosso estágio em contexto de Educação Pré-Escolar era constituído por dezassete crianças, nove meninos e oito meninas, quinze com quatro anos e dois com cinco anos.

A informação recolhida sobre o grupo teve por base, para além da observação direta feita nas duas semanas anteriores ao começo do estágio pedagógico, a avaliação trimestral da Educadora relativamente ao ano letivo anterior, cuja validade se assegurava pela permanência do grupo com a mesma.

O grupo, regra geral, demonstrava empenho nas tarefas propostas, acompanhando desenrolar daquelas de forma bastante satisfatória e participativa. A área das Expressões, em toda a sua abrangência, era a que suscitava maior interesse no grupo, pelo que constituiu, na maior parte das nossas intervenções, o ponto de partida para a exploração das outras áreas de conteúdo.

Uma das crianças do grupo era portadora de paralisia cerebral e já acompanhava o grupo pelo segundo ano consecutivo, frequentando a escola apenas nos períodos da manhã. Esta menina estava sempre acompanhada por uma bolseira responsável pela sua participação em todas as atividades, uma vez que a mesma não dispunha de autonomia suficiente para tal. Por conseguinte, algumas das atividades propostas tiveram de ser previamente adaptadas às necessidades da menina. Todas as crianças do grupo demonstravam muito carinho pela menina, bem como pela sua bolseira, com quem já estavam familiarizados.

No que diz respeito às normas sociais, o grupo revelava ser muito disciplinado, pelo que há uma ótima relação entre todos os elementos. As crianças demonstraram muita recetividade à presença das estagiárias, revelando uma grande afeição em termos socio-emocionais.

O grupo, apesar de, de um modo geral, revelar um desenvolvimento bastante satisfatório para a faixa etária em que se encontra, há a destacar que algumas das crianças demonstravam dificuldades no que concerne ao domínio da expressão oral, em específico na produção de alguns sons. No entanto, ressalve-se o facto de a produção dos seus discursos orais ser fluente em termos de coerência, isto é, as ideias que pretendiam transmitir estavam bem organizadas,

em termos de conteúdo, concordância e flexão verbal, sendo o único entrave à fluência plena a omissão de alguns dos fonemas das palavras.

Ainda em relação às dificuldades dos elementos do grupo, há que salientar a motricidade fina como domínio a melhorar, de modo geral por todas as crianças. Apesar de algumas das crianças conseguirem reproduzir, sem grandes dificuldades, a representação gráfica do seu nome, a reprodução de outros é ainda pouco perceptível. Alie-se a isto, o facto de o recorte ser, também, uma tarefa na qual as crianças demonstravam dificuldade, especialmente em relação ao respeito pelo contorno. Apesar de este último aspeto se relacionar com a faixa etária do grupo, sinalizamo-lo como alvo de investimento a considerar ao longo da prática pedagógica.

Naturalmente, investimos na realização de atividades que envolviam a exposição de ideias, fluência do discurso e domínio da motricidade fina. Aquando da sua realização tivemos a preocupação de incentivar as crianças, disponibilizando todos os utensílios e auxiliando-as, de modo a que, progressivamente aperfeiçoassem e se apropriassem da habilidade em questão.

No ponto seguinte deste trabalho, apresentamos as linhas gerais de todo o estágio em contexto de Educação Pré-Escolar, destacando algumas das atividades cujo tema se prende com o foco do nosso relatório: dinâmicas pedagógicas entre o Português e as Expressões.

#### **4.4.3. Rotinas do Grupo**

As rotinas, em contexto de Educação Pré-Escolar, tanto servem o propósito de estabelecer marcas temporais, de modo a que as crianças se situem na sucessão do dia (ME, 1997, p. 40), como nelas se contemplam atividades fundamentais para o desenvolvimento de normas sociais e princípios democráticos inerentes à vida em grupo. Assim, cabe ao educador assumir em todos os momentos da prática pedagógica a máxima de que todo o “espaço educativo é um lugar de viver experiências” (Burg, 2012, p. 98). Como tal, a rotina deve ser encarada no seu valor formativo e enriquecedor, dado que “pode ser um instrumento construtivo para o desenvolvimento da criança, desde que seja planejada para que a criança possa ser independente e autónoma” (Burg, 2012, p. 89). Dada a importância da organização das rotinas para o decurso da prática pedagógica no nível Pré-Escolar, apresentaremos a organização de um dia na nossa sala de atividades.

As atividades letivas iniciavam-se às 9h00, após as crianças colocarem as suas mochilas/lancheiras no cabide disposto no *hall* de entrada anterior à sala. De seguida, as crianças sentavam-se na manta, ocupando o lugar marcado pela sua almofada. Uma vez sentados, dava-se início ao acolhimento, através da canção do bom dia. Recorrendo à canção dos dias da

semana, seguia-se para a marcação do dia da semana, a cargo da criança nomeada responsável do dia. Após esta marcação, as crianças dirigiam-se, por ordem alfabética, ao placard das presenças, onde, no alinhamento do seu nome com o do dia da semana (tabela de dupla entrada), desenhavam um círculo. Marcadas as presenças, a criança responsável procedia à contagem da quantidade de meninos e meninas que estavam na sala e, de seguida, à quantidade total de meninos que tinham vindo à escola, identificando os que ficaram em casa.

Após o acolhimento, com duração de aproximadamente 30 minutos, dava-se lugar à atividade principal da manhã, normalmente introduzida e debatida ao longo do diálogo do acolhimento. Regra geral, as tarefas que, pela sua natureza, exigiam mais acompanhamento, eram realizadas em pequenos grupos na mesa de trabalho, enquanto os restantes meninos se dividiam pelas áreas/ cantinhos de brincadeira livre. A distribuição das crianças pelas áreas era delimitada pela quantidade de crianças que podiam frequentar cada uma delas. Com o intuito de orientá-las na sua organização, estava disposto um placard, em cada área, com o espaço correspondente ao número de participantes, onde cada menino colocava a sua fotografia.

Aquando do momento do lanche, por volta das 10h25, as crianças dirigiam-se, em grupos de quatro, ao *hall* de entrada que antecedia a sala. Quando estes meninos já estavam acomodados, seguia outro grupo. O lanche ocorria sob supervisão, sendo que, à medida que fossem terminando, iam para a sala, onde, na manta, realizavam um jogo enquanto esperavam que os restantes colegas terminassem. Seguia-se o recreio da manhã, até às 11h00. Quando soava o toque, as crianças voltavam para a sala e sentavam-se na manta, para um breve momento de relaxamento, antes de se prosseguir com as atividades previstas.

A deslocação ao refeitório, para o almoço, dava-se 10 minutos antes do toque, com o intuito de prestar auxílio nas refeições, fomentando a autonomia das crianças, bem como a realização de uma refeição equilibrada e completa. Estes propósitos estavam relacionados com o projeto “Alimentação saudável e bem-estar à mesa”, no qual se integrava o agrupamento de pré-escolar da escola. Antes de soar o toque das 12h30, hora em que se iniciava o recreio, as crianças dirigiam-se para o exterior, acompanhadas pela estagiária, onde, antes da brincadeira livre, faziam jogos orientados.

Terminado o recreio, as crianças sentavam-se ordeiramente na manta e, após um breve momento de relaxamento, a responsável do dia distribuía as coroas do bom comportamento, questionando os colegas acerca do seu desempenho durante o dia. Este constituía o momento privilegiado para a gestão de conflitos e debate sobre os comportamentos, uma vez que as crianças eram incentivadas a partilhar as suas ações e a reconhecer as menos corretas.

O dia terminava na manta, com um momento de relaxamento cujo foco era a interpretação da canção “Amaren xango”. Ao longo da canção, as crianças tinham de passar um objeto imaginário ao colega do lado. Terminada a interpretação da canção, cada criança partilhava o momento do dia de que mais tinha gostado, sinalizando o fim da sua intervenção ao pousar as duas mãos na manta.

A saída da sala ocorria em dois momentos distintos, primeiro as crianças que frequentavam o ATL da escola, e de seguida os que seriam entregues aos pais na porta da escola. O caminho até à porta era feito ordeiramente, em comboio, sendo que as crianças eram encaminhados para um banco enquanto esperavam que a educadora os entregasse aos pais.

Há a destacar que o diálogo do acolhimento à segunda-feira incorporava as atividades do fim de semana, bem como a temática a trabalhar. Assim, a partilha do fim de semana era sempre antecedida por um desafio proposto pela estagiária, no sentido de conduzir as crianças a partilhar as suas ideias acerca da temática a trabalhar. Destaque-se, ainda, a elaboração de um registo de fim de semana – desenho, no qual se incentivava as crianças a compor a figura humana, bem como a englobar algum dos elementos da nova temática a trabalhar. Uma vez terminados os desenhos, as crianças produziam uma frase que descrevesse a ação representada, registada pela estagiária.

#### **4.4.4. As nossas práticas**

De acordo com as análises apresentadas anteriormente, delineámos as nossas intervenções atendendo às características, interesses e necessidades do grupo. Considerando estes aspetos, traçamos, no nosso projeto formativo individual, objetivos e estratégias norteadoras do estágio pedagógico, que nos guiaram ao longo da prática educativa:

- a) Implementação de atividades lúdicas que contivessem um propósito educativo;
- b) Diferenciação das tarefas de acordo com a diversidade das necessidades das crianças;
- c) Propostas de atividades com incidência na área das Expressões;
- d) Utilização de materiais didáticos que suportassem os conteúdos da tarefa;
- e) Criação de momentos de diálogo que permitissem a livre expressão, de forma a desenvolver o pensamento crítico, a linguagem e a capacidade de interpretação;
- f) Tarefas que focassem a produção repetida de grafismos;
- g) Propor atividades que permitissem o treino da motricidade fina, como pintura, desenho e recorte;

- h) Introdução de novos conceitos através do conto de histórias, visualização de vídeos, contacto direto com o objeto de estudo, entre outras;
- i) Introdução de novos conceitos e produção de cartões com o respetivo conteúdo e devida ilustração, a disponibilizar na área do escritório;
- j) Promoção da cooperação e interajuda.

Nesta ordem de ideias, começaremos por abordar de uma forma geral, todas as intervenções realizadas ao longo do estágio pedagógico, seguindo-se uma exploração mais aprofundada das atividades focadas nas dinâmicas entre o Português e as Expressões. Essa exploração far-se-á acompanhar por uma descrição da prática, reflexão acerca da mesma, bem como pelas perspetivas defendidas nos relatórios de estágio analisados.

O estágio pedagógico no pré-escolar foi composto por oito intervenções, duas delas com a duração de cinco dias e as restantes três com duração de três dias. As intervenções que ocorreram no mês de dezembro foram realizadas em conjunto com o par pedagógico. Ao longo das abordagens, privilegiou-se o desenho da prática pedagógica sob temáticas, a partir das quais se exploravam transversalmente as áreas de conteúdo, contemplando as conceções prévias das crianças, numa perspetiva de integração curricular.

O meio representou um forte recurso durante o estágio, já que se procurou, tanto quanto possível, abordá-lo e inseri-lo nas experiências de aprendizagem. Cada intervenção fez-se acompanhar por cartões ilustrativos dos principais aspetos da temática trabalhada, constituídos pela ilustração e respetiva palavra. Os cartões enriqueciam a área da escrita livre, onde as crianças dispunham de um quadro com marcadores e letras magnéticas.

Considerando esta ordem de ideias, apresentamos de seguida um quadro-síntese (Quadro 2.) com todas as atividades desenvolvidas ao longo do Estágio Pedagógico em contexto de Educação Pré-Escolar.

Quadro 2. Atividades desenvolvidas no Estágio Pedagógico de Pré-Escolar

Intervenções Pedagógicas			Datas		Calendarização		Atividades		Áreas/ Domínios de Conteúdo													
									Área de Expressão e Comunicação				Área de Formação Pessoal e Social	Área de Conhecimento do Mundo	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Domínio da Matemática	Domínio das Expressões					
									Expressão Físico-Motora	Expressão Dramática	Expressão Plástica	Expressão Musical										
1.ª Intervenção: de 28 a 30 de setembro de 2015			28-09-2015		A1	Jogo da “folhinha quente”: partilha das características do outono																
					A2	Passeio ao jardim José do Canto: caça à folha!																
					A3	Seleção e separação das folhas em dois grupos: grandes e pequenas																
					A4	Decalque das folhas com lápis de cera																
			29-09-2015		A5	Apresentação, exploração e recriação da dramatização com fantoches: “A folhinha perdida”																
					A6	Exploração de música alusiva ao Outono com recurso aos fantoches da dramatização																
					A7	Construção do campo lexical da palavra Outono																
			30-09-2015		A8	Exploração dos constituintes das plantas/árvores em papel de cenário																
					A9	Jogo do macaquinho chinês com ênfase na direcionalidade																
					A10	Estampagem da mão de acordo com a localização dada por um cartão																
					A11	Gincana de Outono: vamos apanhar as folhas!																
2.ª Intervenção: de 11 a 13 de outubro de 2015			11-10-2015		A12	Registo de fim-de-semana contemplando a comida predileta																
					A13	Conto da história “O Guilherme e o bolo de chocolate” e exploração com as ilustrações																
					A14	Composição da roda dos alimentos																
			12-10-2015		A15	Bingo da alimentação																
					A16	Jogo dramático: a ida ao restaurante																
					A17	Ficheiro de palavras da roda dos alimentos: exploração e divisão silábica																



		A41	Construção de uma história com base na interpretação das ilustrações da história de São Martinho											
		A42	Hora do conto: com a história criada pelos meninos											
		A43	Elaboração de um cone para castanhas – técnicas de pintura											
	11-11-2015	A44	Dramatização da lenda de São Martinho com a estagiária e a educadora cooperante											
		A45	Dramatização da história de São Martinho, em grupos, com recurso a fantoches de vara											
		A46	Sessão de movimento: gincana das castanhas											
5.ª Intervenção: de 16 a 20 de novembro	16-11-2015	A47	Registo do fim-de-semana contemplando o animal de estimação ou o animal preferido											
		A48	Adivinha o animal: com a imagem na testa, adivinhar o animal de acordo com as pistas dos colegas											
		A49	Identificação do som dos animais											
		A50	Jogo de memória: família dos animais - graus de parentesco											
	17-11-2015	A51	Visita de Estudo: Associação de jovens agricultores de São Miguel											
		A52	Registo da visita: o animal de que mais gostei											
	18-11-2015	A53	Jogo da batata quem: os nomes dos meus pais											
		A54	Conto e exploração da história <i>O Grande e maravilhoso livro das famílias</i>											
		A55	Sessão de movimento: formar os nomes dos animais com as sílabas dos arcos											
	19-11-2015	A56	Picotagem de uma árvore em cartolina											
		A57	Desenho dos membros da família											
	20-11-2015	A58	Composição e apresentação da árvore genealógica de cada menino											
		A59	Exploração do conceito família com pintura de aguarelas											
		A60	Sessão criança move à responsabilidade da educadora											
	6.ª Intervenção: dias 7, 9 e 10	7-12-2015	A61	Finalização do postal de natal										
			A62	Finalização das decorações de natal para a sala										
A63			Exploração da música “Pinheirinho” com recurso ao um pictograma											



efeitos do clima que sofrem alterações no Outono. Após assistirem à apresentação, formaram-se grupos pelos quais foram distribuídos os respetivos fantoches/ personagens, e procedeu-se a um treino orientado da dramatização, apresentada aos colegas. A decoração de uma árvore de Outono teve como foco a exploração da lateralidade, pelo que as crianças eram desafiadas a situar a estampagem da sua mão consoante as indicações de um cartão com a ilustração da árvore em pequena escala. Por sua vez, na expressão físico-motora, realizou-se uma gincana com o treino de várias destrezas, tendo como objetivo a recolha do maior número de folhas por equipa. Ao longo de toda a intervenção, primou-se pelo contacto com o meio físico, mediante uma postura de observação que conduziu as crianças à apropriação das características da estação em foco.

A celebração do dia da alimentação marcou a **segunda intervenção**, pelo que foi explorada, com recurso à roda dos alimentos, a variedade de alimentos a consumir e as respetivas quantidades, apelando aos benefícios de uma alimentação equilibrada. As preferências alimentares das crianças foram tidas em conta, na medida em que se proporcionaram oportunidades de partilha das mesmas, que conduziram a atividades de pesquisa na roda dos alimentos, construída pelas crianças com embalagens que trouxeram de casa. Tanto a realização do jogo dramático: ida ao restaurante, como a expressão físico-motora, alimentação do jacinto e a composição plástica do prato de que mais gostaram, foram as atividades mais apreciadas pelas crianças, que demonstraram muito interesse por desafios que os levavam à participação ativa e crítica, revelando muito à vontade nos desafios que implicavam expressão livre.

A primeira semana intensiva, **terceira intervenção**, de 26 a 30 de outubro, focou-se na exploração da narrativa “O Cuquedo”, a partir da qual se trabalharam os animais e as emoções, nomeadamente o medo, relacionando-o com o Halloween. Numa primeira fase de conto da história, a personagem Cuquedo foi ocultada das ilustrações e as crianças convidadas a produzir um registo da personagem – desenho – com base no seu papel na história. O ambiente deste registo foi enriquecido com música clássica e a iluminação da sala diminuiu, para aproximar o ambiente à natureza assustadora da personagem. No dia seguinte, a ilustração da personagem foi revelada e as crianças convidadas a fazer grupos, semelhantes às manadas de animais da história, e proceder à dramatização da mesma com as respetivas máscaras. A divisão silábica dos nomes dos animais foi realizada em grande grupo, recorrendo a percussões corporais. De seguida, enquanto um grupo coloria o número de bolinhas correspondente às sílabas de cada

nome, outro elaborava um adereço para a personagem Cuquedo: peruca com tiras de plástico preto.

A dramatização da história “O Cuquedo” foi treinada ao longo da semana, com o intuito de preparar as crianças para a apresentação da mesma no convívio de Halloween dos grupos de pré-escolar realizado na sexta-feira. Os animais selvagens, introduzidos a partir da história, foram trabalhados através de uma tabela de dupla entrada, com as suas características e habitats. A ordenação dos nomes dos animais por ordem crescente decorreu da sua divisão grafémica, através do recorte e colagem das letras correspondentes. A expressão físico-motora teve como foco jogos de cooperação, com o intuito de levar as crianças a compreender que a união faz a força. As atividades A30 e A31 consistiram numa partilha em grande grupo sobre o medo, a partir desta, cada criança desenhou o seu medo no verso de uma folha com uma cara feliz. Voltou a debater-se os medos em grande grupo, momento em que cada criança apresentou o seu desenho e falou sobre ele e se desmistificaram alguns assuntos que tinham assustado as crianças, focando a capacidade que cada um tem de superar as suas angústias. Após esta partilha, todos os registos foram presos a um balão com hélio, que o grupo soltou no recreio exterior, despedindo-se dos seus medos.

A atividade A32 foi antecedida por um momento de chuva de ideias acerca dos ingredientes que constariam na receita dos pastéis de abóbora, bem como pela exploração de uma abóbora aberta ao meio. De seguida, facultou-se um pictograma através do qual as crianças identificaram os ingredientes e iniciaram a confeção dos pastéis, sendo que todos tiveram oportunidade de participar. A realização da A33 contou com o apoio da educadora cooperante, bem como do par pedagógico, o que possibilitou a realização de três bancas em simultâneo. Nas bancas da decoração da sala, as crianças construíram fantasmas e decoraram abóboras em cartolina, colando o número de sementes correspondentes ao número indicado, na terceira banca ocorreu a pintura e decoração das cestinhas para a recolha de bombons. A semana terminou com um convívio de entre as turmas do núcleo do Pré-Escolar, em que o grupo participou.

A **quarta intervenção** ocorreu em torno da lenda de São Martinho, com foco na prática de boas ações, respeito pelas regras estipuladas na sala e pelas normas de convivência social. A história de São Martinho (A41) foi recriada pelas crianças, através da partilha e discussão de ideias sobre as ilustrações da mesma. As inferências das crianças foram compiladas, formando uma nova história, explorada na hora do conto. A expressão plástica esteve presente em dois momentos A40 e A43, em ambos os momentos foram dispostas quatro técnicas de pintura, sendo que cada criança só podia optar por duas de cada vez. O último dia da intervenção iniciou-

se com a apresentação da dramatização da história de São Martinho, protagonizada pela estagiária e pela educadora cooperante. Após as crianças assistirem à dramatização, exploraram-se os principais momentos da ação, recriada em grupos por meio de fantoches de vara. A intervenção foi finalizada com um percurso no qual as crianças tinham de apanhar castanhas e colocá-las em frascos numerados até 5.

A última semana intensiva, **quinta intervenção**, teve como tema os animais e, a partir da exploração dos graus de parentesco entre eles, abriu-se espaço para trabalhar a família. A exploração dos animais iniciou-se no acolhimento, momento em que as crianças foram desafiadas a partilhar a espécie do seu animal de estimação, ou do que gostariam de ter. De seguida, para além do registo do fim de semana, na A47, havia um espaço destinado à representação do animal. Seguiu-se o jogo “quem sou eu?”, para o qual cada menino, à vez, colocava uma fita na cabeça com a imagem de um animal, sem que pudesse vê-la. O grupo, por meio de pistas, desde características do animal, ao seu habitat e alimentação, conduzia a criança a descobrir de que animal se tratava. Aquando da descoberta, procedia-se à divisão silábica, em grande grupo, do nome do animal em questão. Por sua vez, a atividade A49 constituiu o ponto de partida para a exploração das denominações dos graus de parentesco entre os animais, sendo estes conceitos trabalhados através de um jogo de memória.

Com o intuito de levar o grupo a contactar diretamente com vários animais e reconhecer vários graus de parentesco entre eles, proporcionou-se uma visita de estudo à Associação de Jovens Agricultores, na qual as crianças tiveram oportunidade observar os vários estados de crescimento das vacas, bem como ver outras espécies de animais: gansos, galinhas, patos, gatos e cabras. Uma vez de volta à escola, procedeu-se à A52, atividade para a qual se pedia que as crianças registassem o momento de que mais tinham gostado, incluindo um dos animais. No dia seguinte, passou-se à exploração da família de cada um, com recurso à obra: *O grande e maravilhoso livro das famílias*. A interação com as crianças ao longo do conto da história foi fundamental, na medida em que permitiu verificar a diversidade de estruturas familiares do grupo. Ainda a par desta interação, foi sendo preenchida uma grande árvore genealógica e aferidos os diferentes graus de parentesco. A partir desta árvore, as crianças foram convidadas a construir a árvore genealógica da sua família, tendo para tal de picotar a árvore em cartolina verde e desenhar cada membro em pequenos retângulos.

No momento da composição final das árvores, A58, a posição dos desenhos, bem como as ligações entre os familiares, foi feita em pequenos grupos, dado ser uma tarefa complexa pela quantidade de temas envolvidos. Uma vez concluída, cada criança apresentou a sua árvore

ao grupo, mencionando os graus de parentesco, bem como os nomes dos familiares. Para a realização da atividade A59, as crianças dispunham de uma folha onde constavam vários aspetos, o processo de identificação e sinalização dos pertencentes à família deu-se por meio de pintura com aguarelas. A semana terminou com uma sessão de movimento “criança move”, dinamizada pela educadora cooperante, que contou com a participação do núcleo de educação especial da escola.

As duas últimas intervenções do mês de dezembro, **sexta e sétima**, foram realizadas em conjunto com o par pedagógico. Na quinta intervenção a maior parte das propostas visava dar continuidade ao trabalho iniciado pela nossa colega de estágio na sua última intervenção individual: a finalização do postal de Natal e das decorações para a sala. Para além disto, explorou-se um pictograma, A53, relativo à canção “Pinheirinho”, e construíram-se instrumentos musicais que serviram de base rítmica para a composição de uma coreografia em grupo. Os ensaios para a festa de Natal, apesar de contarem com a colaboração e participação das estagiárias, ficaram a cargo do núcleo de educação pré-escolar da escola, que previamente havia delineado a ordem de apresentações, bem como a sua natureza. No final da intervenção conjunta, as crianças confeccionaram salame de chocolate (A72), orientados por um pictograma e com apoio das estagiárias. No último dia, realizou-se um convívio com outro grupo do pré-escolar, que contou com a apresentação da coreografia ritmada pelos instrumentos construídos, bem como com a partilha do salame confeccionado.

Após as intervenções previstas, realizou-se mais uma, a **oitava intervenção**, composta por dois dias, com o intuito de levar a cabo uma ideia que surgiu em parceria com a educadora cooperante: a organização do ficheiro de palavras da sala. Assim, construiu-se a lagarta do alfabeto, na qual cada segmento da lagarta representava uma letra e era composto por duas bolsas: a maior para a arrumação das palavras iniciadas por aquela letra, e a mais pequena, para colocar formatos da letra em questão, devidamente recortados, para que as crianças as pudessem utilizar nos trabalhos livres. A introdução da lagarta (A76) teve por base o jogo do bingo, em que cada criança tinha de assinalar num cartão com o seu nome as letras, consoante iam sendo dispostas.

Uma vez terminado o bingo, passou-se à organização do ficheiro de palavras da sala, através de um jogo, cujo objetivo era que cada criança, à vez, após retirar um cartão da bolsa onde constavam todos, conduzisse o grupo à descoberta da palavra. Para tal, cada criança lançava o dado, no qual se propunham os seguintes desafios: desenhar no quadro magnético a

palavra do cartão; transmitir, por meio de gestos, o conteúdo do cartão; dizer a palavra em voz alta e mais uma que rimasse com aquela; dividir silabicamente a palavra retirada.

No dia seguinte, a exploração da lagarta do alfabeto consistiu na introdução de palavras novas, para as quais se realizou o mesmo jogo do dia anterior, seguido pela reescrita das palavras através do recurso às letras dispostas na bolsa pequena da lagarta. Assim, as crianças tinham de procurar as letras que compunham a palavra, colá-las pela respetiva ordem e arquivar a nova palavra na bolsa correspondente à sua letra inicial.

#### **4.4.5. Cumplicidades entre as Expressões e o Português na nossa prática**

De entre as atividades apresentadas, selecionamos as que ilustram a relação entre as Expressões e o Português e, com o intuito de verificar a correspondência mútua entre as áreas, optámos por expor uma atividade de cada um dos domínios das Expressões cruzado com o Português. Passaremos a descrevê-las e analisá-las, assumindo que ao longo desta exposição se evidenciarão os benefícios da prática de interdisciplinaridade para ambas áreas.

Por forma a facilitar a leitura da análise de cada atividade, começaremos pela apresentação de uma panorâmica geral das dinâmicas desenvolvidas, focando os principais momentos de cada atividade.

#### **A5 - Dramatização “O outono chegou!”**

A presente atividade desenvolveu-se em três momentos:

- 1.º Apresentação da dramatização pela estagiária;
- 2.º Treino da dramatização em grupos;
- 3.º Dramatização pelas crianças.

O Outono, sendo tema de trabalho, foi explorado numa primeira fase com recurso ao meio, mediante uma visita ao Jardim José do Canto, na qual as crianças contactaram com os efeitos climatéricos da chegada da estação. Com vista à consolidação desses mesmos efeitos, apresentou-se uma dramatização com fantoches de vara na qual a personagem principal – folhinha – era afetada pela chegada da estação.



*Figura 9.* Dramatização “O Outono Chegou!”(A - Apresentação da dramatização pela estagiária; B e C – Treino em grupo da dramatização; D – Apresentação da dramatização pelas crianças).

No primeiro momento, o grupo assistiu à apresentação interativa da dramatização “O outono chegou!”, dinamizada pela estagiária (ver Figura 9A). Esta abordagem põe em evidência a riqueza da Expressão Dramática que, pela sua transversalidade, pode ser pensada como “mais um instrumento de trabalho, que poderá ser utilizado a par com outros instrumentos pedagógicos” (Barata, 1979, p. 46), neste caso concreto, ao serviço da área de Conhecimento do Mundo. Destaquemos, ainda, o carácter interativo da dramatização, durante a qual se solicitava a participação das crianças. este tipo de atividades relava, como defendem Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), “o envolvimento das crianças em interações verbais [enquanto gerador] de oportunidades que implementam de uma forma eficaz as competências comunicativas do jovem falante, cabendo ao adulto um papel preponderante e modelar” (p. 31). A par desta ideia, enfatizamos o facto de as crianças estarem familiarizadas com o tema da dramatização, como fator determinante para o à vontade na interação com as personagens, revelando a apreensão dos conceitos explorados no dia anterior.

Uma vez terminada a apresentação, procedeu-se ao debate acerca do argumento da história, focando os diálogos entre as personagens e os conceitos relativos à estação. Este levantamento constituiu o suporte para uma representação autónoma em pequenos grupos. Assim, as crianças foram divididas em grupos de quatro elementos cada, sendo-lhes facultados os fantoches correspondentes às personagens (folhinha, vento, chuva e sol) para que, em consenso, distribuíssem os papéis entre si. Com esta abordagem procuramos despoletar dinâmicas colaborativas entre os elementos dos grupos que, de acordo com Castanho (2014),

estão implicadas em todas as fases da preparação de uma dramatização, sendo que para o sucesso coletivo é imprescindível o investimento pessoal.

Enquanto os grupos treinavam a dramatização organizados pelos vários espaços da sala (ver Figura 9 – A e B), a estagiária circulava entre eles com o objetivo de prestar apoio, zelando pelo argumento principal, sob uma perspectiva de valorização dos diálogos estabelecidos pelas crianças, pois, em atividades deste carácter “interessa sobretudo a improvisação de discurso que traduza bem o pensamento e emoção que são a expressão da criança” (Sousa, s.d, p. 103).

Durante o treino da dramatização, foi notório o empenho das crianças, pelo seu interesse em reproduzir a ação, mantendo-se fiéis à apresentação a que assistiram, desde a ordem de entrada das personagens à imitação do timbre de voz com que intervinham. No decorrer das apresentações, os restantes meninos sentaram-se a observar os seus colegas. Note-se que, atrás do suporte para o teatro de fantoches, aquando do momento da apresentação (ver Figura 9C), cada grupo revelou grande capacidade de entreajuda, mantendo uma atitude cooperativa em prol do objetivo comum. No que toca à importância das dramatizações para o desenvolvimento social da criança, Barata (1979) defende que “a prática didática do jogo teatral ajudará a reduzir o individualismo aos limites em que ele é permissível e aconselhável; a criança trabalhando em grupo está a formar-se por si, mas simultaneamente com os outros” (p. 41).

Esta atividade representou a inserção do suporte para o teatro de fantoches na sala, com vista ao enriquecimento da área da biblioteca e desenvolvimento da expressão oral, ambos sinalizados como pontos a trabalhar. Não obstante, apesar de este ter sido o primeiro contacto das crianças com o suporte de teatro para fantoches, é de salientar o à vontade com que reproduziram a dramatização, salvaguardando os momentos principais da ação. Deste modo, realçamos a importância dos suportes de representação, neste caso em particular o teatro de fantoches e os fantoches, enquanto facilitadores do envolvimento das crianças nas atividades de jogo dramático, uma vez que oferecem a possibilidade de expressão através de um objeto, proporcionando uma postura “[tranquila] porque a sua voz e os seus gestos atribuídos ao boneco não põem [a criança] directamente em causa” (Leenhardt, 1997, p. 54).

De acordo com a análise desta atividade, reconhecemos que “a eficácia da comunicação depende de haver algo a comunicar, alguém com quem comunicar e um meio através do qual se comunique” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 31). Assim, concordamos com a importância de gerar situações de interação acerca de conceitos sobre os quais as crianças já tenham algum domínio, abrindo portas ao interesse pela comunicação. De igual modo, a diversificação dos meios de expressão, aqui assegurada pela Expressão Dramática, promove a ampliação do

vocabulário e simultaneamente a experimentação de situações diversas. Nestas experiências a criança, apesar de numa tentativa de imitação, imprime o seu cunho pessoal na forma como imita, de acordo com a sua interpretação da história, pois, como defende Sousa (2003a), “a percepção da acção, a sua compreensão e a sua imitação, são diferentes de pessoa para pessoa, consoante a sua personalidade e o seu poder de observação e de expressão” (p. 60). Concordando com o autor, consideramos a Expressão Dramática como área privilegiada à criação de situações desafiadoras que permitem à criança manifestar a sua identidade.

### **A22- Desenho d’*O Cuquedo***

Os momentos que compuseram a atividade:

- 1.º Conto e exploração da história *O Cuquedo*, ocultando a personagem Cuquedo das ilustrações;
- 2.º Registo gráfico da personagem, de acordo com o seu comportamento na história;
- 3.º Apresentação do desenho de cada um ao grupo.

A educadora do grupo no qual se realizou o estágio pedagógico em contexto de Educação Pré-Escolar integrava-se no programa ProSucesso, cujo princípio é a promoção do sucesso da aprendizagem, especificamente no que respeita à produção de discursos orais e da literacia emergente. Neste programa previa-se a exploração de várias obras literárias, sendo *O Cuquedo* uma das sinalizadas para o 1.º período do ano letivo. Efetivamente, as histórias representam um poderoso instrumento pedagógico, pois permitem delinear a planificação da prática pedagógica de maneira a que através dela se “utilice de forma más completa las capacidades conceptuales de los niños, basándose en las posibilidades de atracción y comunicación de la forma narrativa” (Egan, 1994, p. 38).

Deste modo, o conto e a exploração da história deu-se, inicialmente, por uma apresentação em *Powerpoint* que permitiu às crianças irem acompanhando as ilustrações ao longo do conto. No entanto, a personagem principal “o Cuquedo” foi ocultada das ilustrações, pelo que se pretendia que as crianças a caracterizassem apenas por intermédio da interpretação que fizessem da história. Esta tarefa exigiu uma compreensão da ação, à partida assegurada pelas “histórias, [através das quais] os indivíduos experimentam, simultaneamente, o distanciamento afectivo necessário à avaliação das situações e decisões descritas e a proximidade resultante da identificação com o enredo e os intervenientes” (Reis, 2008, p. 20).

Num primeiro momento da caracterização da personagem debateram-se, em grupo, as possíveis características do Cuquedo. Nesta fase, o grupo assumiu que, por espantar os animais,

seria uma personagem com um aspeto assustador. Reis (2008) dá-nos conta da riqueza proporcionada por situações de análise e interpretação acerca de uma história, alegando que “tal como a leitura, a análise e discussão de narrativas [...] estimula as interações entre os indivíduos, despoletando conflitos sócio-cognitivos e, conseqüentemente, a construção de conhecimentos e o seu desenvolvimento cognitivo e moral” (p. 32). Como já verificamos nos pontos anteriores do nosso trabalho, a interação representa um meio privilegiado para a construção e organização do conhecimento. A este respeito, Rios (2014) realça os momentos de interação, afirmando que “falar das ideias, dos textos, das dificuldades, das hipóteses e das soluções evidencia a quantidade enorme de conteúdos que se eliciam através do diálogo, [para que as crianças] cheguem mais longe em termos de pensamento e de acesso ao texto escrito” (p. 28).

Assim, estabeleceram-se uma série de hipóteses acerca do aspeto da personagem, nas quais se baseou a proposta para a elaboração do desenho do Cuquedo. As crianças foram, então, convidadas a desenhar a sua representação da personagem em causa (ver Figura 10C), baseando-se, tanto nos aspetos debatidos em grupo, como na sua interpretação da história. A este propósito, Barata (1979) defende que o desenho, “[designado por] simbólico-representativo, [...] leva a criança a empenhar todas as suas faculdades imaginativas, representativas, expressivas e criadoras” (p. 39). Terminados os registos, cada criança dirigiu-se à manta, onde apresentou ao grupo as características contempladas na sua produção. Sousa (2003b) alerta-nos, na qualidade de educadores, para o facto de que a compreensão acerca do desenho da criança emerge de um conjunto de fatores que transcendem o produto final, tais como “os comentários, as explicações que a criança fornece natural e espontaneamente, [...] as razões porque desenha isto ou aquilo” (p. 197).

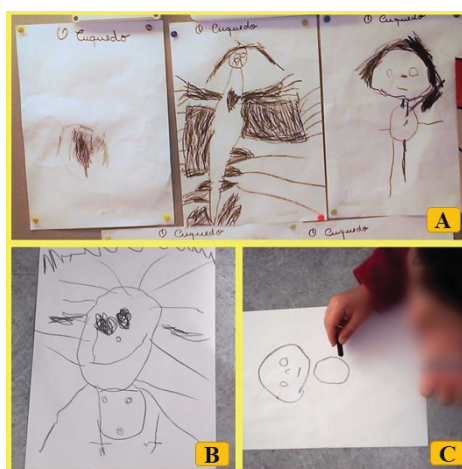


Figura 10. Desenho da personagem Cuquedo (A – Composições das crianças; B – Desenho do Cuquedo; C – Produção da representação da personagem).

É de notar a predominância do aspeto dantesco da personagem nas representações das crianças (ver Figura 10A), como dentes grandes, cabelos desgrenhados e garras compridas (ver Figura 10B) sendo justificados pelas crianças como elemento provocador de medo, congruente com o argumento da história.

### **A3, A26 e A34 - Dramatização d’*O Cuquedo***

Os momentos que constituíram a atividade:

- 1.º Familiarização com a história;
- 2.º Exploração da dramatização da mesma, com recurso a máscaras;
- 3.º Apresentação da dramatização para o núcleo da educação pré-escolar da escola.

A receptividade demonstrada pelo grupo aquando da exploração da história *O Cuquedo* foi determinante para a sua adaptação a uma dramatização, admitindo que “para a criança, o conto parece corresponder simultaneamente a uma forma de narrativa que lhe é natural, uma narrativa linear, e uma atitude moral legalista e maniqueísta que quer que o bem e o mal sejam distintos e logicamente punidos ou recompensados” (Leenhardt, 1997, pp. 101-102). Aliada à naturalidade com que a criança lida com a narrativa e com o seu sentido moral, Viana et al. (2014) sinalizam ainda outros benefícios para esta prática, afirmando que “a dramatização de textos é uma estratégia que não só contribui para promover a motivação para a leitura, mas também se constitui como um meio de ajudar as crianças a aumentar a profundidade da compreensão” (p. 58).

A proposta de dramatização foi anunciada ao grupo através da apresentação das máscaras de cada animal da história. Mediante esta situação, as crianças relacionaram intuitivamente os animais com as personagens, predispondo-se a experimentar as máscaras (ver Figura 11C). No entendimento de Sousa (s.d), a utilização da máscara facilita o desempenho das crianças na participação de atividades de expressão dramática, uma vez que “marca uma espécie de separação entre as convenções habituais, entre o mundo exterior e quem a coloca, ficando a pessoa, de certa forma, desinibida. Pode-se por isso utilizar a máscara em alguns casos de crianças retraídas” (p. 56). Note-se que, após distribuídas as máscaras, as crianças juntaram-se, espontaneamente, aos colegas que tinham o mesmo animal delas, formando as “manadas” de animais da história. Esta atitude veio revelar que as características da história tinham sido bem assimiladas (ver Figura 11B).

Antes de iniciarmos a dramatização, as crianças recontaram a história, incentivadas pela estagiária a focar os principais momentos da ação, bem como os aspetos e formas de locomoção de cada animal. Seguiu-se, então, a dramatização, na qual participaram, em pequenos grupos, todas as crianças. No seu decorrer, foi notória a entreajuda entre todos os intervenientes, auxiliando-se nas deixas, bem como nos movimentos a realizar. Ainda aquando da interação entre as várias personagens, verificou-se que as crianças se corrigiam mutuamente, exigindo que todos contribuíssem eficazmente para o produto final (ver Figura 11A).



Figura 11. Dramatização da história *O Cuquedo* (A – Ensaio da dramatização; B – Personagens da história em manadas; C – Máscara do elefante; D – Apresentação da dramatização ao núcleo de educação Pré-Escolar da escola).

Atribuímos o sucesso das prestações das crianças, para além da exploração prévia da história, ao facto de a organização da ação ser composta pela repetição de momentos e diálogos, aspeto que, com o treino sucessivo da dramatização nos permitiu “explorar a memorização, uma capacidade humana que deve ser desenvolvida (...) [e] precisa de ser treinada desde os primeiros anos, em benefício do futuro pessoal de cada indivíduo” (Castanho, 2014, p. 11).

A recetividade e entusiasmo com que o grupo encarou esta atividade fundamentou a decisão, tomada em conjunto, de apresentar a dramatização ao núcleo do Pré-Escolar da escola, no convívio de Halloween. Para tal, as crianças ensaiaram, acompanhados pela narração a cargo da estagiária, sob compromisso de que “a dramatização de uma história não tem que ser obrigatoriamente a reprodução fiel do argumento. Devendo as crianças ter a inteira liberdade para [a] interpretarem à sua maneira e de a representarem conforme desejarem” (Sousa, 2003a, p. 69). No decurso da apresentação, verificou-se que inicialmente as crianças estavam relativamente inibidas, produzindo os diálogos num tom de voz mais baixo, no entanto, com o avançar da história, demonstraram maior à vontade, revelada pela articulação do discurso e pela

boa projeção de voz. Feito o balanço desta atividade e atendendo ao facto de as crianças se manifestarem empolgados com a proposta e o resultado da apresentação da dramatização para outro grupo (ver Figura 11D), consideramos proveitosa a diversificação de contextos em abordagens deste género, tendo em conta que, para tal, é determinante que haja motivação e consentimento do grupo.

### **A55 - Construção dos nomes dos animais**

Linha de desenvolvimento da atividade:

- 1.º Exploração da família dos animais (denominações dos graus de parentesco);
- 2.º Divisão silábica dos nomes dos animais;
- 3.º Jogo dos arcos – formar o nome do animal.

Os animais e as denominações dos graus de parentesco entre eles foram conceitos trabalhados a partir de uma visita de estudo à Associação de Jovens Agricultores de São Miguel. Por forma a investir nestas conceções e a proporcionar o contacto com o registo escrito, tendo em vista o desenvolvimento da consciência fonológica, preparamos várias formas de manipular os nomes dos animais, desde a divisão grafémica à silábica.

Com o intuito de explorar a representação escrita da língua, considerando que “a primeira grande descoberta a ser feita pela criança é que o escrito contém significado que se destina a ser lido, i.e., a ser transformado em linguagem oral” (Sim-Sim, 2010, p. 116), procedemos à realização de um jogo de memória, cujos cartões continham a ilustração de um animal e a sua respetiva denominação, de acordo com o seu estado de desenvolvimento. Assim, aquando da realização do jogo de memória, a pares e com o acompanhamento da estagiária, as crianças foram incentivadas a “ler” o nome do animal, passando o dedo por cima da palavra, seguindo-se a identificação grafémica. Repare-se que nesta fase as crianças demonstraram dominar o princípio alfabético, revelando, para além disto, a capacidade de reconhecer todas as vogais, bem como as consoantes que integram o seu nome.

A divisão silábica, por ser uma atividade frequente aquando da inserção de novos cartões no ficheiro de palavras, era, até então, baseada apenas na segmentação da palavra oralmente e com recurso a palmas. Decidimos, por isso, diversificar este registo, proporcionando uma atividade de carácter lúdico, cujo objetivo passava pela identificação das sílabas através do seu registo gráfico e a respetiva composição da palavra. A este respeito, Sim-Sim (2010) destaca

a identificação de sílabas iguais e a manipulação de sílabas (supressão ou troca de sílabas iniciais, finais ou intermédias) [como] exemplos de actividades que

fomentam as aprendizagens que conduzem a criança ao conhecimento de unidades cada vez mais pequenas da cadeia de sons da sua língua materna (p. 117).

Por esta representar a primeira abordagem da divisão silábica associada ao código escrito, facultou-se um cartão com a palavra a construir e a respetiva ilustração. Assim, verificamos, com o decorrer da atividade, que somente três crianças do grupo identificaram o som de algumas sílabas, sendo que as restantes atingiram o objetivo por meio da identificação e comparação de grafemas entre o registo escrito das sílabas e o da palavra (ver Figura 12A).



Figura 12. Construção de palavras através de sílabas (A – Combinação de sílabas; B – Jogo dos arcos).

Esta atividade decorreu ao longo de um momento de Expressão Físico-Motora e consistiu numa adaptação do tradicional jogo das cadeiras, realizado com arcos (ver Figura 12B). Pelo jogo já ser conhecido das crianças e pelo atrativo que constitui a vertente lúdica nestas faixas etárias, verificou-se um forte envolvimento do grupo em todas as etapas do jogo. Era pedido, então, que as crianças circulassem, correndo, à volta dos arcos e, ao parar a música, identificassem a sílaba que estava dentro do seu arco e a que nome de animal correspondia, juntando-se aos colegas que tinham as restantes sílabas da palavra a construir. Em alguns casos, as crianças necessitaram de auxílio, sobretudo na ordenação correta das sílabas.

Sim-Sim (2010) defende que as atividades que potenciem o contacto e a manipulação do código escrito, com o intuito de desenvolver a consciência fonológica, “deverão sempre aparecer à criança como brincadeiras que lhe permitem segmentar frases em palavras e palavras em sílabas” (p. 117). Neste sentido, optamos por desenhar esta atividade através de um jogo

tradicional, assumindo que as atividades lúdicas “proporcionam, de facto, grande prazer e satisfação à criança e são exactamente esta satisfação e prazer que a gratificam e estimulam de tal modo que quanto mais joga, mais se entrega e envolve na vivência lúdica” (Sousa, 2003c, p. 152). Completamos esta ideia recuperando Barata (1979), que defende que “as crianças efectivamente expressam através do «jogo» todo o seu vigor físico, num conhecimento inicial que todas elas fazem do seu corpo, bem como o seu desejo de liberdade” (p. 34). Deste modo, concluímos que a Expressão Físico-Motora representa uma poderosa ferramenta pedagógica, pois, por possibilitar um registo atrativo para as crianças, é uma área favorecedora da integração curricular.

### **A63 - Pinheirinho, pinheirinho**

Momentos da atividade:

- 1.º Desafio: reconhecer a música através das imagens;
- 2.º Apropriação da letra da música pela leitura do pictograma (imagética);
- 3.º Interpretação da música sob vários moldes: timbres e ritmos.

A canção de Natal - Pinheirinho - foi explorada por meio de um pictograma. A estagiária apresentou o pictograma ao grupo, questionando as crianças acerca da mensagem contida no mesmo. Esta abordagem teve como intuito verificar se, através da leitura das imagens, as crianças conseguiam decifrar de que canção se tratava. Lentin (1981) defende que “as trocas verbais e os comentários à imagem [ajudam] a criança a passar de uma *linguagem implícita* a uma *linguagem explícita*, necessária à abordagem da leitura e da escrita (citado por Martins & Mendes, 1986, p. 46). Este momento foi caracterizado pela interação, em grande grupo, no qual as crianças foram identificando a presença de elementos decorativos de Natal, descobrindo, assim, o tema da canção.

Após verificarem que se tratava de uma canção de Natal, o desafio prendeu-se com a designação da árvore que constava no pictograma, pois as crianças, apesar de saberem que se tratava de uma árvore de Natal, não conheciam a sua designação. Assim, por identificação dos grafemas da palavra pinheirinho e agregação dos mesmos em sílabas, o grupo concluiu que se tratava de um pinheiro, associando de imediato à canção. Consideremos, aqui, que nos interessa levar a criança a “estabelecer diferenciações entre representações gráfico-icónicas e

representações gráfico-linguísticas, e, dentro destas últimas, compreender *os* mecanismos do seu funcionamento” (Martins & Mendes, 1986, p. 47).

Num primeiro momento de exploração da canção, após cantá-la uma vez, as crianças sinalizaram as rimas, marcando as palavras no pictograma. Assim, ao longo da restante exploração da canção, sempre que se cantavam as palavras sinalizadas, as crianças levantavam as mãos, abanando-as. Mira Leal (2009) refere que o sucesso do desenvolvimento de capacidades de leitura e escrita aumenta quando as crianças são, desde cedo, convidadas a participar “na realização de determinadas tarefas envolvendo competências de natureza fonológica e metafonológica” (p. 120), aqui presentes na exploração da rima.

Distribuíram-se pictogramas em pequena escala pelas crianças, sendo que o grande ficou afixado na parede da sala. Assim, cada menino foi convidado a cantar a canção passando com o dedo por cima da letra, simulando a leitura do pictograma. Notou-se que o facto de as crianças associarem a imagem à palavra possibilitou o seu posicionamento na canção, o que fez com que sentissem que estavam verdadeiramente a ler. Foi muito interessante observar todo este processo, bem como constatar o seu interesse em explorar o pictograma em contexto de atividades livres.

Posto isto, as crianças cantaram mediante a exploração de vários timbres e ritmos, marcados pelas maracas construídas pelo outro elemento do par pedagógico. Nas OCEPE (1997), o ato de cantar é enquadrado na expressão musical e é esclarecida a ligação que estabelece entre a palavra e a música. Assim,

trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem, que passa por compreender o sentido do que se diz, por tirar partido das rimas para discriminar os sons, por explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original (p. 64).

### **A Lagarta do Alfabeto - A76, A77, A78 e A79**

Momentos da atividade:

- 1.º Jogo do bingo com os nomes das crianças;
- 2.º Organização do ficheiro de palavras com o dado das tarefas;

A cada tema trabalhado introduziam-se cartões compostos pelas ilustrações e palavras correspondentes aos novos conceitos abordados. Os cartões eram arquivados numa caixa, na área do escritório, e continham ímanes no verso, facilitadores da sua utilização no quadro

magnético. Por esta ser uma das áreas que necessitava de atenção, pela falta de um suporte para a organização dos cartões, decidimos, com a educadora, que seria conveniente criar um. Assim, produzimos a lagarta do alfabeto, composta por 27 círculos – segmentos do seu corpo – uma para a cabeça do animal e uma para cada letra do alfabeto. Cada segmento do corpo da lagarta consistia numa bolsa grande para cada letra, com espaço suficiente para arquivar os cartões cujas palavras se iniciavam com a mesma (ver Figura 13 – A e B). Havia, ainda um bolso mais pequeno, em que se disponibilizavam, para o cantinho do escritório, vários formatos da letra em questão em papel (ver Figura 13C).



Figura 13. Lagarta do alfabeto (A e B – Apresentação do recurso; C – Bolsa para a disponibilização de letras).

Tendo em conta o carácter lúdico com que a abordagem à escrita deve surgir em contexto de Educação Pré-Escolar, a apresentação da lagarta do alfabeto teve por base o jogo do bingo. Para a realização do jogo, distribuíram-se pelas crianças cartões com os seus nomes. Pretendíamos, então, que durante a apresentação da lagarta, letra a letra e por ordem alfabética, as crianças verificassem se esta constava no seu nome e a assinalassem, com marcador, no cartão. Através desta dinâmica, verificamos que o grupo em geral estava familiarizado com a ordem alfabética, bem como com o grafismo e o som correspondente aos grafemas em causa, em especial com os do seu nome, identificando-os com muita facilidade. Para além disto, alguns meninos conseguiram identificar letras como pertencentes aos nomes dos colegas. Associamos esta situação ao facto de estas crianças estarem familiarizadas com os registos escritos que

constavam no quadro de presenças, bem como ao desenvolvimento da sua consciência fonológica.

Uma vez apresentada e disposta a lagarta nos armários da sala, procedeu-se à realização de um jogo, cujo propósito se prendia com a organização dos cartões do ficheiro de palavras, assumindo que a letra inicial da palavra determinava a bolsa onde seria arquivado o cartão. Esta abordagem teve como propósito envolver as crianças na organização do ficheiro de palavras, acreditando que “quando a criança vive num meio em que é estimulada a interagir com o material impresso, organizando-o e analisando as suas funções e significados, esta interação permite-lhe extrair regras [...] subjacentes a esta forma de comunicar” (Viana, Cruz & Cadime, 2014, p. 13).

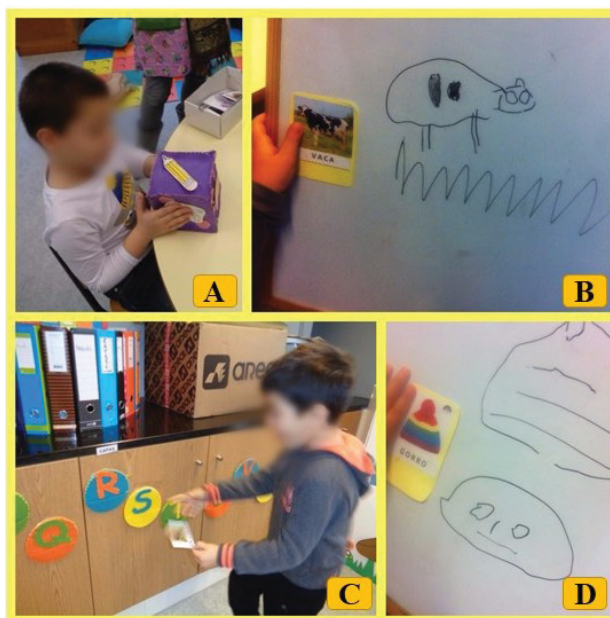


Figura 14. Jogo de exploração da lagarta do alfabeto (A – Dado dos desafios; B – Desenho de uma vaca; C – Organização do ficheiro de palavras; D – Desenho de um gorro).

O jogo teve como objetivo, através da execução de desafios, arquivar cada cartão na bolsa correspondente à letra inicial dos aspetos de cada cartão. Para a concretização do jogo, cada criança, à vez, retirava um cartão da bolsa na qual se misturaram todos os cartões do ficheiro de palavras da sala, depois lançava o dado em que se apresentavam 6 desafios, dois deles repetidos: 1 e 2 - desenhar no quadro magnético a palavra do cartão; 3 e 4 - transmitir, por meio de gestos, o conteúdo do cartão; 5 – dizer a palavra em voz alta e outra que rimasse com ela; 6 – dividir silabicamente a palavra, contando o número de sílabas (ver figura 14A). Note-se que, enquanto uma criança cumpria o desafio, especificamente o 1.º, 2.º, 3.º e 4.º, as restantes debatiam ideias acerca do que poderia estar a ser representado, proporcionando-se um

momento de interação enriquecido pelo envolvimento e entusiasmo de todos. Já no que respeita ao 5.º e ao 6.º desafios, normalmente era solicitada, pela criança, a participação do grupo.

No momento em que as crianças conseguiam identificar de que palavra se tratava, procedia-se à identificação da primeira letra da palavra e o cartão era arquivado na respetiva bolsa (ver Figura 14C). Pelo entusiasmo com que o grupo lidou com esta atividade, destacamos como proveitosas as propostas que possibilitam a participação das crianças em alterações nas dinâmicas e espaços da sala de atividades.

Nas tarefas propostas no dado, contemplamos o Português e as Expressões, acreditando que, independentemente do foco, pela natureza geral da atividade, estas áreas de conteúdo se complementam. As tarefas 5 (rimas) e 6 (divisão silábica) centravam-se no Português, especificamente no reconhecimento e manipulação da palavra. Note-se que as crianças, por já estarem familiarizadas com estas abordagens, reagiram muito bem à proposta, demonstrando-se empenhadas e à vontade aquando da sua realização. Para além disto, o grupo em geral revelou descontração e um forte espírito colaborativo, pelo que, quando necessário, a criança solicitava o auxílio dos seus colegas, sem grandes constrangimentos. Estes dois desafios evidenciam o carácter lúdico da língua que, por ser atrativo para as faixas etárias do Pré-Escolar, deverá ser o fundamento para o educador implementar “jogos de linguagem, tão do agrado das crianças pela sua vertente lúdica” e, a partir destes promover “o desenvolvimento da linguagem oral, bem com a imaginação, a criatividade e a participação social” (Viana, Cruz & Cadime, 2014, p. 19).

A terceira e a quarta tarefas consistiam na transmissão do conteúdo do cartão por meio de mímica, isto é, a “representação de alguma história ou acontecimento, por gestos, sem se recorrer ao uso da palavra” (Sousa, 2003a, p. 63). Sousa (2003a) reconhece a mímica como atividade inata ao ser humano, evidenciando a expressão e o movimento na qualidade de instrumento de comunicação não-verbal. Já no que respeita à tarefa de desenho, notou-se que as crianças, para além de reproduzirem a imagem da ilustração do cartão, adicionavam-lhe elementos no sentido de clarificar o conceito, aproximando os colegas da sua identificação (ver Figura 14 – B e D).

Destaquemos este recurso pela sua versatilidade, uma vez que, para além do critério de organização que estabelece relativamente aos cartões do ficheiro de palavras da sala, permite o contacto constante das crianças com o código escrito, com a ordem alfabética, bem como proporciona, com recurso às letras disponibilizadas em cada bolsa pequena, a inserção do código escrito nas suas produções livres. Assim, identificamos esta abordagem e recurso como enriquecedores da organização do ambiente educativo do grupo.

Feito o balanço desta atividade, aferimos que, de entre as proporcionadas ao longo do estágio, esta foi uma das que despertou mais o interesse das crianças. Destacamos, assim, como determinante para o sucesso das experiências de aprendizagem o facto de as propostas do educador serem apelativas e convergentes com os interesses do grupo.

O envolvimento, entusiasmo e descontração das crianças, tanto no papel de conduzir o grupo à identificação da palavra, como no de identificá-la, marcou esta atividade, levando-nos a acreditar que grande parte do potencial das propostas do educador reside no facto de os instrumentos pedagógicos surgirem ao serviço das crianças. Deste modo, o educador deverá considerar as necessidades e interesses como indicadores da delimitação dos objetivos.

De acordo com a apresentação das atividades desenvolvidas ao longo do estágio no nível pré-escolar, especificamente no que respeita às que remeteram para o tema central deste trabalho, consideramos como mais-valia a integração curricular enquanto lema da prática pedagógica. Pela flexibilidade de organização do ambiente educativo em contexto de Educação Pré-Escolar, concluímos que esta representa a etapa ideal para o desenho de diálogos entre as várias áreas de conteúdo. A este respeito, verificamos, pelas atividades apresentadas, os benefícios que advêm especificamente das cumplicidades entre as Expressões e o Português.

#### **4.4.6. O sentido da partilha**

Tanto nas práticas em contexto de Educação Pré-Escolar como nas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, os autores destacam o potencial das Expressões enquanto ferramenta pedagógica. A par desta ideia, verificámos nas práticas analisadas a preocupação “em trabalhar o domínio das expressões em interdisciplinaridade com todas as outras áreas e domínios” (RE.4).

A concretização de dinâmicas entre o Português (Linguagem Oral e Abordagem à Escrita) e as Expressões é propícia na Educação Pré-Escolar, dado que a flexibilidade do ambiente educativo, explorada nos pontos anteriores do nosso trabalho, potencia a criação de dinâmicas diversificadas e integradoras das várias áreas de conteúdo. Particularmente, a respeito das Expressões, constatamos nos relatórios uma forte inclusão desta área no contexto da EPE, que nos remete para a máxima enunciada em RE.6 de que “no ensino do pré-escolar as experiências de aprendizagem relacionadas com a área das expressões [fazem] parte do dia-a-dia das crianças”.

A respeito da constatação de que a EPE representa o espaço privilegiado para a exploração da área das Expressões, averiguamos, ao longo da nossa análise, a defesa da prática de integração das Expressões e do Português (L.O.A.E). No entanto, apesar de surgirem muitas vezes em aliança com outras áreas, nem sempre verificamos a criação de vínculos entre as duas áreas em concreto. Notamos uma forte inclinação para o cruzamento das áreas aqui em foco com a do Conhecimento do Mundo, da Matemática e da Formação Pessoal e Social.

Ora, à partida, os indícios acima descritos poderiam levar-nos a acreditar que os estagiários estão mais despertados para a natureza destas últimas áreas de conteúdo. Não obstante, numa análise mais aprofundada, verificou-se que, apesar da área do Português nem sempre ser focada, na maior parte das atividades que envolvem as Expressões é feita alusão ao seu impacto para o desenvolvimento de capacidades de compreensão e expressão oral, bem como do desenvolvimento da consciência fonológica. Perante esta ideia, depreendemos que este vínculo está associado ao facto de ambos os domínios aqui em análise se enquadrarem na área de conteúdo da Expressão e Comunicação.

A propósito de evidenciarmos as principais linhas de força que caracterizam a criação de dinâmicas entre a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e as Expressões nos seus quatro domínios, focamo-nos na identificação dos respetivos domínios que são privilegiados nestas conexões. Para tal, analisamos as práticas pedagógicas dos relatórios na sua totalidade, concentrando-nos nas que contemplam em simultâneo as duas áreas em análise no nosso relatório, com o intuito de, a partir dos domínios que se cruzam, verificar a natureza das pontes criadas.

*Quadro 3.* Relatórios analisados: Cumplicidades entre o Português e as Expressões na Educação Pré-Escolar

Códigos	Temas dos Relatórios	L.O.A.E.		Expressões			
		L.O	A.E	Físico-Motora	Dramática	Plástica	Musical
RE.1	Expressões como veículos promotores de aprendizagens						
RE.2	Expressão Plástica e materiais pedagógicos						
RE.3	Expressão e Educação Físico-Motora						
RE.4	Expressões Artísticas e a Expressão Físico-Motora						
RE.5	Expressão Dramática						
RE.6	As Expressões						
RE.7	As Expressões						

RE.8	A Música						
RE.9	Expressão Dramática e Musical						
RE.10	Linguagem e leitura						
RE.11	Transversalidade da Língua						
RE.12	Consciência fonológica e aprendizagem da leitura						
RE.13	Promoção de competências leitoras						
RE.14	Transversalidade da escrita						
RE.15	Integração curricular						
RE.16	Transversalidade do Português						
RE.17	Interesse pela leitura						
RE.18	Comunicação Oral						
RE.19	Escrita Criativa						
RE.20	Motivar para a Leitura						

Atendendo ao Quadro 3., verificamos que, nos momentos em que o Português se relaciona com as Expressões, surgem algumas tendências no que respeita aos domínios abordados em cada uma das áreas. A mais evidente destas tendências prende-se com o investimento no domínio da Linguagem Oral, verificado em doze dos relatórios analisados. Este surge normalmente associado à Expressão Dramática, designadamente na realização de dramatizações improvisadas e, quando a estes dois se associa o domínio da Expressão Plástica, estamos perante a criação de recursos que suportem as dramatizações, tais como fantoches e adereços.

Em relação às dinâmicas acima descritas, constatámos, no que concerne às suas implicações pedagógicas, a unanimidade da caracterização de abordagens desta natureza como vantajosa para o desenvolvimento de competências expressivas e comunicacionais. Tomemos como exemplo algumas descrições dos relatórios analisados: “creio que através destas dramatizações as crianças de fato aprendem, consolidam conhecimentos através de uma vertente mais relaxada e divertida. querer dotar as crianças com os conhecimentos que as possibilitasse desenvolver o discurso” (RE.5); “atrás do fantocheiro falaram, riram, os mais tímidos eram incentivados pelos mais descontraídos, que até cantaram e não queriam deixar o

«palco»” (RE.5); “além de se expressarem verbalmente através do improvisado das falas, as crianças recorreram a gestos e movimentos característicos das personagens da história (RE.7); “neste sentido, a atividade realizada proporcionou ao grupo a possibilidade de comunicar o que haviam depreendido da história criada e ouvida; também facultou a oportunidade de as crianças recorrerem ao fantoche como ferramenta de comunicação” (RE.11).

Por seu turno, nas atividades que contemplaram a Abordagem à Escrita, constatou-se que, regra geral, estas se conectavam com a Expressão Plástica e Musical, traduzindo-se na produção de cartazes, livros ilustrados e exploração de músicas por meio de pictogramas. Atividades desta natureza potenciam o desenvolvimento do princípio alfabético e da consciência fonológica, , por meio da exploração lúdica da língua, pelas suas várias representações gráficas e pela possibilidade de cantar as palavras, associando-as a imagens, potenciam a literacia emergente. À semelhança do exemplo anterior, passemos a atender a algumas das implicações descritas pelos estagiários: “junto dos seus familiares, em casa, elaboraram uma frase, uma mensagem ou um poema, a fim de a colocar em redor do planeta Terra reciclado” (RE.7); “nesta canção pretendemos trabalhar a consciência fonológica, na medida em que as crianças associavam a cada som da nota musical uma palavra correspondente (por exemplo, DÓ a Dominó e FÁ a Fato)” (RE.8); “a aplicação desta estratégia ( lengalenga em pictograma) revelou-se uma mais-valia para a aprendizagem, na medida em que as crianças, progressivamente, foram apreendendo novas palavras, e familiarizando-se com elas” (RE.11); “o grupo reagiu muito bem e conseguiu aprender rapidamente a letra da canção” (RE.14).

Uma vez aferidas que as tendências da relação entre as duas áreas nos reportam à expressão oral e abordagem à escrita, por meio de dramatizações e pictogramas, respetivamente, consideramos que este facto se deve à natureza lúdica dos domínios das Expressões selecionados. A par desta ideia, julgamos que estas conexões se devem ainda ao facto de suscitarem o interesse e envolvimento do grupo. Neste sentido, ao longo destas análises, encontramos várias vezes adjetivos positivos associados às reações do grupo perante atividades desta natureza que corroboram esta perspetiva.

Para além das duas tendências verificadas, consideremos, ainda, o facto de os relatórios com foco na transversalidade do Português apresentarem mais ocorrências da prática da integração entre o Português e as Expressões. Para além disto, verifica-se, uma forte incidência destes na componente de Abordagem à Escrita. A partir destas ocorrências, depreendemos que os estagiários que trabalharam a língua como foco estavam mais despertos para os benefícios da sua conjugação com a área das Expressões na EPE.

#### 4.5. Estágio pedagógico em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O estágio pedagógico no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, como já acima referimos, teve lugar na mesma escola do que o do pré-Escolar. Este realizou-se com uma turma do quarto ano e desenvolveu-se ao longo de seis intervenções. As informações a partir das quais caracterizámos a sala e a turma foram recolhidas através de observação direta, ocorreu nas duas semanas anteriores ao início da nossa ação, bem como por meio da consulta dos processos individuais dos alunos e através da troca de ideias com a docente titular da turma.

##### 4.5.1. Caracterização da sala

A sala de atividades em que se realizou o estágio situava-se no rés-do-chão da escola, e era ampla, bem iluminada e arejada, com janelas dos dois lados. Atentemos, ao longo desta descrição à Figura X, representativa da planta da sala. À entrada da sala havia um lavatório, no qual os alunos lavavam as mãos e bebiam água. Na bancada, estavam dispostos dentro de caixas os materiais de maior volume, sendo que cada aluno tinha a sua caixa com compasso, lápis de cor, régua, entre outros. Nas paredes do lado esquerdo e ao lado do quadro, havia placards de espuma onde estavam afixados cartazes alusivos aos temas já abordados nas aulas, de modo a que os alunos mantivessem contacto constante com os mesmos.

As mesas da sala de aula estavam organizadas de modo a que os alunos se sentassem a pares, e com boa visibilidade para o quadro, espaço privilegiado para o registo de informação e resolução de exercícios. Apesar de a secretária da professora estar ao lado direito do quadro, na maior parte do tempo a docente circulava pela sala, atendendo às dificuldades/ questões dos alunos. Não obstante, em alguns momentos de trabalho autónomo, os alunos dirigiam-se à secretária de modo a expor as suas dúvidas.

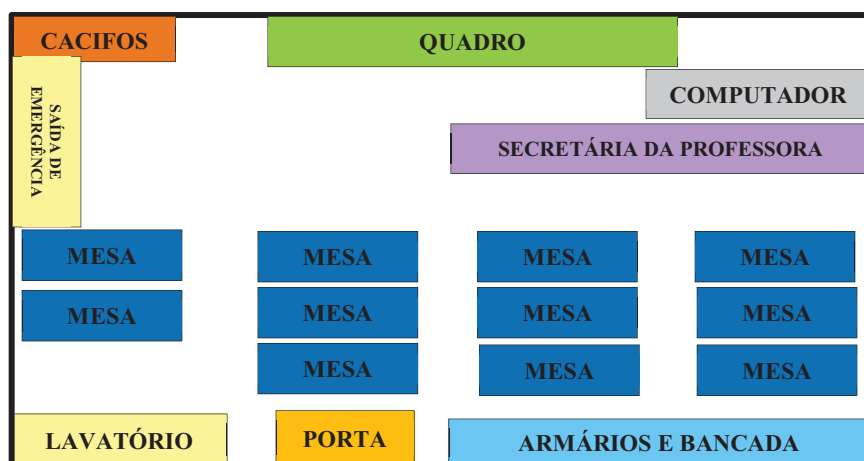


Figura 15. Planta da sala de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico

#### **4.5.2. Caracterização da turma**

A turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico na qual realizamos o estágio pedagógico frequentava o 4.º ano do ciclo. Esta era composta por 19 alunos, de entre os quais 11 raparigas e 8 rapazes, com idades compreendidas entre os 9 e 11 anos. Há a destacar que, apesar da diversidade de características que se notou entre os alunos, todos demonstravam respeito pelas regras básicas de interação social, pelo ambiente da sala e interesse nos momentos de exploração dos conteúdos.

Os alunos realizavam as tarefas propostas pela docente de forma autónoma, requerendo o auxílio da mesma sempre que necessitavam. Em momentos em que a exploração dos conteúdos se dava por meio de um diálogo entre a turma e a professora, esta desempenhava o papel de mediadora, com vista a manter a ordem na participação dos alunos. Relativamente à espontaneidade da participação da turma nas atividades, verificamos alguma disparidade entre os alunos, visto que para um pequeno grupo a participação nas aulas era frequente, enquanto que outros se manifestavam apenas quando dominavam o assunto em debate. Já na apresentação dos seus raciocínios no quadro, esta divergência já não era tão evidente, pelo que se constatava algum prazer na partilha das ideias.

Regra geral, a turma apresentava algumas dificuldades na área da Matemática, pelo que aquando da sua exploração a docente investia em momentos de debate e partilha de ideias. Já no Português, verificou-se um maior à vontade, no entanto, alguns alunos, demonstravam muita insegurança na produção de discursos, bem como alguma carência na diversidade de vocabulário. Por fim, o Estudo do Meio a par com as Expressões, representavam áreas de interesse comum, nas quais os alunos se envolviam com entusiasmo.

#### **4.5.3. As rotinas da turma**

Ao contrário do estágio em Educação Pré-Escolar no qual verificámos que as áreas de conteúdo serviam a temática a trabalhar, no estágio em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico constatámos o inverso deste processo, ou seja, as temáticas surgiam em prol dos conteúdos a abordar, sendo que as áreas de conteúdo estavam compartimentadas num horário de carácter pouco flexível.

Apesar da ordem das disciplinas apresentada no horário da turma, nem sempre esta era estritamente seguida, porém, aquando da sua alteração, mantinha-se a carga horária destinada para cada unidade curricular.

Horas	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
9:00 9:45	Português	Português	Português	Português	Inglês
9:45 10:30	Português	Português	Cidadania	Português	EFMC
11:00 11:45	Matemática	EFMC	Matemática	Estudo do Meio	Português
11:45 12:30	Matemática	Estudo do Meio	Matemática	Estudo do Meio	Português Expressão Dramática
13:30 14:15	Estudo do Meio	Matemática	Estudo do Meio	Matemática	Matemática
14:15 15:00	Estudo do Meio	Matemática	Estudo do Meio	Matemática	Educação Musical Expressão Plástica
15:00 15:45		Inglês		EFMNC	

*Quadro 4.* Horário letivo da turma do estágio pedagógico 2

Após analisar o horário, podemos verificar que a área das Expressões estava confinada à sexta-feira ao final do dia. Nas nossas observações verificamos que normalmente a Expressão Dramática associada ao Português, se traduzia na continuação da aula de Português e a Musical e Plástica, que sucediam a aula de Matemática, eram muitas vezes esquecidas em detrimento da continuação da aula de matemática.

**4.5.4. As nossas práticas**

De acordo com as análises apresentadas anteriormente, delineámos as nossas intervenções atendendo às características, interesses e necessidades do grupo. Não obstante, a docente titular da turma distribuiu pelos dois elementos do par pedagógico os conteúdos a lecionar até ao final do ano. De maneira que esta calendarização foi também considerada na delimitação dos objetivos e estratégias norteadoras do estágio pedagógico, que nos guiaram ao longo da prática educativa:

- Estimular a produção de esquemas na resolução de problemas;
- Propor situações-problema relacionadas com a realidade dos alunos;
- Motivar a partilha de raciocínios;
- Proporcionar o contato com estratégias de cálculo mental e incentivar à sua utilização;
- Incentivar à participação;
- Explorar temas do interesse dos alunos;
- Incitar à utilização de planos de texto;
- Incentivar a escrita livre;

- Explorar novos vocábulos através do sentido da expressão em que se empregam;
- Propor abordagens diversificadas da língua;
- Promover momentos de contacto com obras literárias;
- Proporcionar momentos de partilha de ideias/ debate.

Com estes objetivos em mente, abordaremos de uma forma geral todas as intervenções realizadas ao longo do estágio pedagógico, seguindo-se uma exploração mais aprofundada acerca das atividades focadas nas dinâmicas entre o Português e as Expressões. Essa exploração far-se-á acompanhar por uma descrição da prática e reflexão acerca da mesma.

O estágio pedagógico no 1.º Ciclo do Ensino Básico foi composto por seis intervenções, sendo a primeira realizada em conjunto com o outro elemento do par pedagógica e as restantes individualmente.

Apesar de a docente titular da turma ter distribuído pelos elementos do par pedagógico os conteúdos a trabalhar, deixou ao nosso critério a forma como seriam explorados. Deste modo, optamos por apresentar as atividades desenvolvidas por área de conteúdo, sendo que nos momentos em que se conseguiu envolver várias áreas por temas, estas serão apresentadas segundo a sua lógica de acontecimentos.

**Quadro 5.** Atividades desenvolvidas no Estágio Pedagógico do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Intervenções Pedagógicas			Áreas/ Domínios de Conteúdo								
			Área do Português	Área da Matemática	Área do Estudo do Meio	Área de Formação Pessoal e Social	Área da Expressão Físico-Motora	Área das Expressões Artísticas			
Datas	Calendarização		Atividades						Expressão Plástica	Expressão Musical	Expressão Dramática
1.ª Intervenção: de 29 de fevereiro a 2 de março de 2016	29-02-2016	A1									
		A2	FT com situações problema envolvendo as 4 operações aritméticas								
		A3	Experiência, em grupo, sobre a impermeabilidade dos solos								
	1-03-2016	A4	Jogo do bingo: transformar frações em dízimas								
		A5	Observação de uma imagem do rio Douro e PT								
		A6	Identificação dos principais rios de Portugal no mapa e realização de uma FT								
	2-03-2016	A7	Leitura, em voz alta, de alguns dos textos elaborados na A6								
		A8	Seleção e correção de algumas frases mal construídas nos textos - GG								
		A9	FT – Quatro operações aritméticas								
		A10	Interpretação de uma banda desenhada, cujas imagens focavam a poluição, construção de diálogos entre as personagens								
		A11	Apresentação da A10								
2ª Intervenção: de 14 a 16 de março de 2016	14-03-2016	A12	Jogo com perguntas de E.M, debate acerca das questões e apresentação das respostas à turma								
		A13	FT: roteiro do dia de cada aluno com a identificação das várias horas no relógio de ponteiros com numeração árabe e romana								
		A14	TG: construção de diálogos entre a Alice e uma das personagens com quem se cruza								
	15-03-2016	A15	GG: construção de um diagrama de venn e um de caule e folhas com os pesos dos alunos								
		A16	Jogo: o quem é quem das profissões								
		A17	Dado das emoções: TP interpretação do diálogo construído A14								
		A18	FT: designação de retas formadas entre os percursos de duas personagens								
	16-03-2016	A19	Pictionary com os conceitos trabalhados em E.M								
A20		Debate acerca das profissões (A17), funções, utensílios, local de trabalho, entre outros									





		A76	Últimos preparativos e apresentação das leituras recreativas								
6.ª Intervenção: de 23 a 25 de maio de 2016	23-05-2016	A77	Visualização de um powerpoint com revisões de matemática e FT								
		A78	Resolução, em conjunto, dos exercícios sinalizados pelos alunos na A67								
		A79	Jogo do bingo: revisões de Estudo do Meio								
	24-05-2016	A80	Leitura e enriquecimento de um texto, em conjunto								
		A81	Formulação de questões de interpretação sobre o texto da A80								
	25-05-2016	A82	Em grupos, preparação de um cartaz com foco num dos blocos de conteúdo de Estudo do Meio								
		A83	Apresentação dos cartazes à turma								

A **primeira intervenção**, realizada em conjunto pelo par pedagógico, teve como propósito a continuidade dos temas trabalhados pela docente titular da turma. Assim, procuramos nesta primeira abordagem diversificar as estratégias de intervenção, com vista a testar quais seriam as mais adequadas à turma. Investimos, portanto, no trabalho a pares e em grupos (A2, A3, A11 e A12), com o intuito de fomentar o diálogo, partilha de ideias e exposição de pontos de vista. Para além disto, proporcionaram-se atividades desenvolvidas sob uma perspetiva lúdica, como foi o exemplo da A5. Neste jogo o cartão a preencher tinha frações e os números do bingo eram enunciados em dízimas, assegurou-se, assim, o objetivo do treino do cálculo, ao passo que se potenciou uma postura descontraída por parte dos alunos ao longo da atividade.

A A3 surgiu no seguimento da exploração do ciclo da água e tinha como objetivo levar os alunos a compreender as implicações da constituição do solo para a formação de lençóis de água. Notou-se, ao longo da experiência, uma boa organização dos alunos no trabalho em grupo, pelo forte espírito de trabalho em equipa e delegação de tarefas entre os elementos. No momento da apresentação da experiência, verificou-se um grande à vontade na comunicação dos resultados à turma, pelo que destacamos como proveitosas as propostas de trabalho em grupo que impliquem manuseamento de materiais segundo uma lógica pré-estabelecida de procedimentos a seguir. A este respeito, atentemos à A11 e A12, que realçaram respetivamente a riqueza do diálogo e o à vontade demonstrado nos momentos de apresentação. Verificámos, assim, que em propostas com foco no trabalho em conjunto ambos elementos se envolviam no sentido de contribuir para o resultado final.

Na produção de texto, através da interpretação da imagem do rio Douro (A6), constatou-se que, apesar de nos textos descritivos constarem os aspetos indicados no diálogo com a turma, a maior parte das produções revelava alguma carência de vocabulário, bem como organização do discurso, sinalizamos, assim as esferas lexical, sintática e de planificação de texto como pontos a trabalhar.

No que diz respeito à Matemática, procuramos introduzir uma nova lógica, iniciando cada aula desta área com uma rotina de cálculo mental, variável entre adições, subtrações e multiplicações sucessivas. Normalmente estas rotinas eram realizadas apenas oralmente, salvo duas vezes em que se proporcionou o treino do cálculo mental suportado por conjuntos de quadrículas em powerpoint.

Por se ter verificado uma boa adesão e entusiasmo na realização de tarefas em grupo e de carácter lúdico optamos por, **na segunda intervenção**, estabelecer, tanto quanto nos foi possível, este tipo de registo. Deste modo, no que respeita ao Estudo do Meio, realizamos as revisões para a ficha de avaliação de através de dois jogos: um quizz e um pictionary. Para o quizz (A12) organizamos as perguntas em três caixas, uma para cada unidade de conteúdos. Cada grupo retirava uma questão da caixa e, após a discussão com os colegas e pesquisa no manual, os elementos registavam a resposta no seu caderno. Terminado o registo, cada grupo apresentou a sua pergunta e resposta à turma, debatendo-se em conjunto formas de enriquecer cada resposta, no sentido de a tornar o mais completa possível. Nesta fase, verificámos a colaboração dos alunos pela partilha das suas conceções acerca do tema. Já no que respeita ao Pictionary (A19), evidenciou-se, no decorrer do jogo, o envolvimento de toda a turma. Para além dos alunos partirem da interpretação do desenho, solicitavam pistas acerca da natureza do que se estava a registar, demonstrando uma boa capacidade de articulação de conhecimentos. Por fim, em relação às atividades económicas, decidimos focar-nos nas conceções dos alunos acerca de determinadas profissões, pré-estabelecidas pela estagiária. O desenvolvimento desta atividade ocorreu em dois momentos distintos: A16: o jogo do quem é quem e A20: o debate acerca da natureza das profissões. Pelo facto de lhe ser dada continuidade e por atender ao tema deste relatório, a atividade em questão será aprofundada mais à frente.

No que respeita ao Português, incidimos na produção de texto, especificamente no diálogo (A14). Assim propusemos, a pares, a construção de um diálogo entre duas personagens da história *Alice no País das Maravilhas*, sendo que o único requisito era que este se baseasse no contexto da história. Realçamos o facto de os alunos demonstrarem uma boa dinâmica de trabalho a pares, independentemente do elemento com quem trabalhavam, pelas contribuições

de ambos em prol de um resultado final coerente. Esta participação equitativa foi ainda verificada na A17, pelo à vontade que os alunos demonstraram na interpretação do seu texto, correspondendo ao desafio de assumir na leitura a emoção selecionada pelo dado.

Por seu turno, para a Matemática, por ser uma das áreas em que os alunos demonstravam mais dificuldades, optámos por desenhar atividades que partissem da manipulação do concreto, para uma passagem gradual até ao abstrato. Notou-se que esta estratégia foi muito proveitosa junto da turma, pois, para além de implicar a participação dos alunos na recolha dos dados, normalmente remetiam-se as situações problema para conceitos que eram do seu conhecimento, como se verifica na A13, A15 e A18. Terminada esta primeira intervenção, consideramos que a organização das atividades, quando concebidas pela postura ativa dos alunos e envolvidas em conceitos do seu contexto/ realidade, suscitam o seu interesse e empenho, aproximando-os da consecução das aprendizagens. Considerando os benefícios evidenciados pela abordagem adotada para o desenvolvimento de noções matemáticas, esta constitui uma aposta permanente ao longo do estágio.

**A terceira intervenção** ocorreu de 18 a 22 de abril, sendo que a lecionação do Português do dia 19 ao dia 21 ficou à responsabilidade de uma professora qualificada na resolução de dificuldades de aprendizagem. Ao longo dos três dias a docente incidiu na promoção de estratégias de produção de texto, englobando a interpretação da temática e composição de ideias, a criação de uma tabela de planificação de texto e a organização do texto criado. Deste modo, apesar de na nossa prática contemplarmos o Português, focamo-nos sobretudo na Matemática, Estudo do Meio e Expressões.

No primeiro dia, a abordagem ao perímetro realizou-se através da medição de espaços no recreio exterior (A22), como este conceito estava apenas a ser revisto partiu-se das medições recolhidas para a fórmula de cálculo que, de um modo geral, estava bem assimilada. Realizaram-se, então, duas fichas de trabalho acerca do perímetro, incluindo conversões entre as grandezas de medidas do sistema métrico (A27). Com o intuito de evidenciar a utilidade deste conceito, propusemos, no seguimento da valorização do meio natural abordado na unidade do Estudo do Meio, a plantação de uma árvore no recreio exterior. Para tal determinou-se, em conjunto, a forma geométrica e o perímetro que teria o canteiro e procedemos à sua elaboração, utilizando fita métrica para as medições e pedras para a sua delimitação (A26 e A29).

Seguiu-se a introdução do conceito de área que, apesar de ter sido trabalhado no ano anterior, ainda suscitava muitas dúvidas. Assim, procuramos, por meio da construção, individualmente, do decímetro quadrado, compor o metro quadrado (A30). Deste modo,

elucidamos os alunos para lógica da conversão de medidas do sistema de áreas, conceito que, pela sua complexidade, gerou alguma confusão quando desconectado da visualização. Assim, insistiu-se na prática do cálculo de áreas, bem como na realização das suas conversões. Este trabalho desenvolveu-se por meio de fichas de trabalho, formulação de exercícios, e apresentação da resolução à turma (A31, A35, A36, A37). Verificamos, ao longo deste processo, que o treino da resolução de problemas, por diversificar os contextos de aplicação da fórmula, minimizou as dificuldades sentidas inicialmente.

Relativamente ao Estudo do Meio, sendo o tema em análise a valorização da preservação do meio ambiente, partimos da visualização de um vídeo acerca da importância da floresta amazônica (A24), pela sua biodiversidade, para um diálogo com a turma, no qual se exploraram as concepções dos alunos acerca da importância das florestas. Seguiu-se a produção de um texto narrativo com o tema - se eu fosse uma árvore (A25). Ao longo das produções textuais, a estagiária prestou apoio, incentivando os alunos à construção de uma tabela de planificação de texto. Pela coesão apresentada no produto final, consideramos que a planificação representa uma mais valia para a organização das ideias, servindo como suporte à superação de uma das dificuldades demonstradas por alguns alunos. Com o intuito de clarificar o facto de que uma produção textual pode ser sempre melhorada e enriquecida, projetou-se um texto, sobre a mesma temática, elaborado pela estagiária, e, em conjunto com os alunos, encontraram-se formas de enriquecê-lo, adicionando-lhe pormenores e alterando a estrutura de algumas das frases (A28).

Para a consciencialização de medidas de prevenção da poluição do meio ambiente, sugeriu-se a realização de um debate com toda a turma (A38), com foco nas implicações da construção de uma fábrica têxtil na floresta amazônica. Para tal, em primeiro lugar exploramos a natureza de um debate, esclarecendo conceitos como opinião, posição e argumentos. De seguida distribuiu-se, por sorteio, a posição que cada aluno iria defender, ambientalista ou dono da empresa que iria construir a fábrica (A39). A partir das posições que couberam a cada aluno, foi proposta uma atividade de pesquisa em casa, com vista à reunião de pelo menos cinco argumentos a favor da defesa do seu ponto de vista. Deste modo, verificamos, ao longo da partilha dos argumentos encontrados, a participação dos pais neste trabalho de pesquisa, que inclusive pesquisaram na internet fundamentos para os argumentos a utilizar (A42). Notámos, no momento do debate (A43) que os alunos assumiram a posição que lhes coube, mesmo que pessoalmente não concordassem com ela. Este debate contou com a participação de todos, sendo que alguns alunos se destacaram pela pertinência das suas inferências mediante situações

imprevistas. Foi o exemplo disto uma situação na qual um dos donos da fábrica sugeriu pagar passagens para que os ambientalistas fossem salvar cangurus para a Austrália, os ambientalistas estavam todos a considerar a hipótese, quando um deles afirmou que a sua opinião não podia ser comprada.

Ainda a respeito da preservação do meio ambiente, focamo-nos na importância da água e na possibilidade de escassez da água potável. Com o intuito de explorar medidas de poupança e de proteção da qualidade da água nas várias formas em que está presente no meio ambiente, proporcionámos um conjunto de experiências alusivas à poluição da água, sendo que, através destas, se ambicionava que os alunos encontrassem medidas preventivas para o combate à poluição em geral (A33). Deste modo, após a realização das experiências, em grupos, e do registo das conclusões na respetiva ficha de procedimentos, os grupos prepararam uma breve apresentação, enunciando medidas que evitariam a contaminação que verificaram na sua experiência (A34).

Ao longo desta intervenção, verificámos que os alunos se mantiveram interessados e empenhados nas atividades propostas, revelando maior entusiasmo nas que requerem a sua colaboração.

Seguiu-se a **quarta intervenção**, com duração de três dias. No seu decorrer procedemos à elaboração da oferta para o dia da mãe, englobando nesta atividade a produção de texto, a expressão musical e a plástica. Inicialmente, pediu-se aos alunos que partilhassem oralmente uma coisa que a mãe lhes tivesse ensinado, bem como dois motivos pelos quais gostavam dela (A46). Esta partilha serviu de base para a redação de uma dedicatória a incluir no postal alusivo ao dia da mãe (A47). Para além disto, os alunos fizeram, entre si, um ditado com a letra da música “adivinha quanto eu gosto de ti” (A49) e corrigiram-na de acordo com a projeção do texto. Sem que fosse feita alusão ao facto de o texto consistir na letra de uma música, convidámos o músico Olavo para, ao som da viola, interpretar o tema. Verificou-se, então, que alguns dos alunos reconheciam a música, sendo que todos procuraram acompanhar o músico através da letra que constava no seu caderno (A60). No seguimento desta ideia, os alunos produziram em telas uma paisagem e em pasta de papel uma lua (A50), a colocar na paisagem. De acordo com a letra da música, a turma compus uma lembrança para festejar o dia da mãe, integrando na tela vários elementos: uma escada, a sua fotografia por cima da escada, a lua e um balão de fala onde escreveram “gosto de ti desde aqui até à lua”. A respeito desta atividade, destacamos o seu carácter contínuo e o facto de envolver várias áreas de conteúdo como uma

mais valia, pois potenciou o envolvimento dos alunos em todos os momentos, pelo facto de estar relacionado com um tema do seu interesse.

Relativamente ao Português, fomentámos, ainda, a exploração de duas obras literárias, em primeiro lugar *Histórias com Pés e Cabeça* (A51), a partir da qual, os alunos interpretaram, a pares, os ditados populares que nela constavam de acordo com os contextos em que estavam inseridos, preparando uma pequena apresentação para a turma (A52). Verificámos, aqui, que os alunos, de uma forma geral, encontraram argumentos pertinentes para a defesa da sua interpretação, aproximando-se do sentido que é atribuído aos ditados populares. A partir de palavras da obra em questão, trabalhamos a identificação de alguns processos de formação de palavras, nomeadamente a prefixação, sufixação e composição (A53). A este propósito, realizámos um jogo, distribuindo pelos alunos cartões nos quais constavam os radicais de palavras, sendo que mediante a indicação de um dos processos de formação, os alunos tinham de integrá-lo no seu cartão, compondo novas palavras, sendo que o objetivo passava pela construção do maior número de palavras (A54). No final, pediu-se aos alunos que adicionassem as palavras formadas no jogo a um mapa concetual acerca destes processos de formação. Deste modo, o mapa ficou com vários exemplos compostos pela turma. No decurso desta atividade, notámos que os alunos já estavam familiarizados com os processos, pelo que empregaram corretamente as afixações.

No que respeita à Matemática, realizaram-se fichas de trabalho contemplando o cálculo dos perímetros e áreas (A45), ao longo da correção das fichas em conjunto com a turma, evidenciou-se uma maior facilidade na interpretação dos problemas e identificação dos dados necessários ao cálculo. Estes aspetos contribuíram para a eficácia do emprego das fórmulas, sendo que ainda se notavam algumas dificuldades no sistema de conversão das áreas, pelo que se facultou uma tabela a cada aluno com o respetivo sistema. Por fim, os alunos construíram, pela repetição de motivos geométricos, pavimentações, decoradas com papel crepom (A59). Terminadas as composições, os grupos apresentaram o produto final à turma, explicitando a lógica do padrão criado. Destaque-se que nesta fase da nossa ação, os alunos já demonstravam muito mais à vontade nos momentos de exposição para a turma, pela partilha de aspetos acerca do processo de concretização da atividade, demonstrando sentir-se confortáveis com a turma.

Com o intuito de promover a produção de texto, decidimos focar-nos nos interesses pessoais dos alunos para introduzir o estendal da escrita (A56 e A57). Assim, desafiamos os alunos a colocar no estendal um texto por semana. O objetivo inicial desta proposta, prendia-se com o melhoramento das produções dos alunos e construção de um livro de turma, porém, pelo

facto de esta ideia ter surgido muito próxima da realização das provas de escola, alterou-se a dinâmica prevista, passando a utilizar-se os textos como instrumento de treino de regras gramaticais, como flexão dos verbos e concordância dos elementos da frase em número e pessoa. Deste modo, trabalhamos excertos dos textos, no sentido de corrigi-los e completá-los, adicionando elementos às frases.

No desenrolar desta intervenção, constatámos que os alunos já estavam familiarizados com a organização da ação da estagiária, revelando muito à vontade na concretização das propostas e desafios, especificamente nas que implicavam trabalho em grupo.

A **quinta intervenção**, por anteceder a realização das provas de escola, desenvolveu-se sobretudo com o intuito de rever e consolidar conteúdos de Português e Matemática. A par com estas revisões, coube-nos, ainda, a introdução e exploração da relação entre volumes e capacidades (A62). Pelo carácter imponente desta intervenção, decidimos dinamizar a nossa ação propondo a realização, a pares, de uma leitura recreativa, que, dado as conexões que permitiu estabelecer entre o Português e as Expressões Artísticas, será analisada no final desta descrição geral (A64, A65, A73 e A76).

As revisões de Português incidiram particularmente no funcionamento da língua, pelo treino da aplicação das normas gramaticais. Com isto em vista, realizamos três fichas de trabalho de gramática, sendo que, consoante os alunos iam terminando a ficha, realizávamos pequenos jogos oralmente, focando a flexão verbal, os graus dos adjetivos e os processos de formação de palavras (A61, A69 e A74). Uma vez finalizadas as fichas por todos, procedíamos às correções no quadro, solicitando a participação de todos os alunos.

No que concerne à Matemática, priorizou-se a exploração dos volumes e capacidades, pois a relação entre os dois conceitos ainda não tinha sido trabalhada. Desta forma, procuramos evidenciá-la através da observação de uma experiência com o jarro graduado, água com corante e um cubo de madeira (A62). Por este ser um conceito complexo, apostamos na sua relação com o concreto enquanto ponto de partida para a compreensão da lógica das fórmulas de cálculo. Destaquemos aqui o facto de, apesar de os alunos terem compreendido as implicações do volume na capacidade e vice-versa, aquando dos momentos de resolução de exercícios com foco nestes dois conceitos, verificou-se algumas dificuldades, pelo que investimos no seu treino através de fichas de trabalho (A63). Para além disto, foi proposta à turma, pela primeira vez, a realização de trabalho autónomo (A67). Para tal disponibilizou-se um conjunto de seis fichas de matemática englobando todos os conteúdos previstos para as provas de escola. Promoveu-se, então, dois momentos de trabalho autónomo, nos quais os alunos requeriam o auxílio da

estagiária em momentos de dúvidas. Dada a importância dos conteúdos contemplados nas seis fichas de trabalho, optou-se por sugerir que todos os alunos fizessem todas as fichas, sinalizando os exercícios em que tiveram mais dificuldades. Deste modo, com o intuito de preparar a turma para as provas escola, corrigiu-se, em conjunto, os exercícios sinalizados pelos alunos, no sentido de esclarecimento de dúvidas (A78).

Com o objetivo de dinamizar as revisões, procurando fugir ao molde de ficha, a exploração dos polígonos, a organização e tratamento de dados e a manipulação de frações na reta numérica foram trabalhados respectivamente com recurso ao powerpoint (A70), criação de tabelas com dados da turma (A66) e preenchimento de uma reta numérica em grande escala (A66).

Terminada a quinta intervenção, concluímos que, apesar de ser da nossa vontade dinamizar as experiências de aprendizagem, há momentos em que a realização de avaliações sumativas, neste caso específico alheias à nossa prática, obrigam a que se assegure que os alunos dominem os conteúdos. Assim sendo, ao longo desta semana focamo-nos na realização de fichas de trabalho, no sentido de esclarecer o maior número de dúvidas possível, preparando a turma para a realização das provas de escola.

A **sexta intervenção**, representou o último momento do nosso estágio pedagógico e coincidiu com as duas manhãs da realização das provas de escola de Português e Matemática. Por este motivo, delinearão-se atividades mais simples e dinâmicas. Assim, para além das restantes revisões de Matemática (A77 e A78), focamo-nos no trabalho de conceitos de Estudo do Meio, inicialmente com o jogo do bingo (A79) e depois por meio de um trabalho de grupo, no qual se pretendia que os alunos construíssem um cartaz alusivo a um bloco da matéria (A82 e A83). Nesta atividade notou-se que os alunos demonstraram alguma dificuldade na seleção do que seria a informação a constar no cartaz, pelo que a estagiária os incentivou a construir um mapa concetual, bem como a incluir ilustrações no produto final. No decorrer da atividade, os grupos delegaram tarefas entre si, conseguindo fazer com que todos trabalhassem em simultâneo em prol do produto final.

O estendal da escrita, introduzido na quarta intervenção, por ter suscitado a participação dos alunos, decidimos retomar a ideia original de melhorar um dos textos em conjunto. Assim, uma das alunas voluntariou-se para que fosse o seu texto a ser trabalhado pela turma. Projetando o texto, fizemos algumas alterações, consoante as sugestões da turma (A80), seguidas da construção de uma ficha de interpretação, individualmente, acerca do texto (A81). Cada aluno tinha, então, de construir três questões de interpretação e duas de opinião e trocar a sua ficha

com a de um colega, respondendo às suas questões. No decurso desta atividade verificámos que os alunos contemplavam nas questões formuladas os aspetos principais do texto, tais como o número de personagens, a ordem de acontecimentos e opinião sobre as decisões das personagens.

Terminado o estágio pedagógico, considerámos que as propostas da estagiária foram bem aceites pela turma, realçando o facto de este ter constituído um momento rico de aprendizagem para estagiária, pois até à data ainda não tinha tido experiência em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Inicialmente surgiram algumas dúvidas na forma como seriam abordados os conteúdos, colmatadas através de muito investimento pessoal, com a colaboração da professora cooperante e do professor orientador da universidade. Destacamos, ainda, que a área da Formação Pessoal e Social, pela sua transversalidade, foi considerada como vetor de toda a prática pedagógica.

#### **4.5.5. Cumplicidades entre as Expressões e o Português na nossa prática**

De entre as atividades apresentadas, selecionamos duas que ilustram as vantagens da relação entre as Expressões e o Português, passaremos a descrevê-las, assumindo que ao longo desta exposição se evidenciarão os benefícios da prática de conexões entre ambas as áreas.

Por forma a facilitar a leitura da análise de cada atividade, cada descrição será iniciada pela apresentação de uma panorâmica geral das dinâmicas desenvolvidas, focando os principais momentos que compuseram cada atividade.

#### **O que quero ser quando crescer?**

A presente atividade desenvolveu-se em três momentos:

- 1) Jogo do quem é quem (A16);
- 2) Trabalho de pesquisa sobre as profissões (A20 e A23);
- 3) Dramatização improvisada (A41).

A presente atividade teve como tema as profissões, exploradas sob uma perspetiva investigativa e prática, procurando desenvolver nos alunos competências de pesquisa, tratamento e organização de informações. Assim, através do desafio da realização de uma dramatização improvisada, proporcionou-se um momento de utilização da informação recolhida, com foco na produção de discursos orais.

A atividade desenvolveu-se em três momentos, no primeiro, o jogo do quem é quem, no qual os alunos tinham a tarefa de produzir pistas para que os colegas identificassem a profissão que constava num post-it colado na sua testa. Aferimos, assim, as conceções prévias dos alunos acerca de várias profissões. No seguimento deste momento, os alunos ficaram encarregues de pesquisar autonomamente durante o fim de semana, no sentido de aprofundar as características da sua profissão. O segundo momento consistiu no debate e registo das informações recolhidas. Por fim, os alunos, de acordo com indicações da estagiária, procederam a uma dramatização, simulando um diálogo improvisado, através da interpretação da profissão que analisaram, recorrendo, para tal às características trabalhadas e recolhidas anteriormente.

Com o objetivo de aprofundar o conhecimento dos alunos acerca das profissões recorremos às vantagens da relação entre a área do Português e a das Expressões, no que concerne à expressão oral aliada à Expressão Dramática. Todos os momentos foram planeados com o intuito de apetrechar os alunos, por meio de estratégias diversificadas, o máximo de informações necessárias à produção de discursos orais improvisados relativos às profissões.

Pelo facto de no 1.º Ciclo do Ensino Básico a área das Expressões ser aligeirada em detrimento das áreas curriculares nucleares, foi nosso intuito verificar que as Expressões não só potenciam o envolvimento dos alunos, como servem o propósito da consecução das aprendizagens da área que lhe seja associada, neste caso específico considerou-se a naturalidade proveniente das sinergias entre o Português e as Expressões, clarificada nos pontos anteriores do trabalho.

No Programa de Português do Ensino Básico são-nos apresentados um conjunto de objetivos que ilustram as competências da Língua que se pretendem desenvolvidas junto dos alunos. Ora, consideremos o primeiro objetivo mencionado na qualidade de fundamento da atividade aqui em análise “adquirir e desenvolver estratégias de escuta ativa com vista a reter informação essencial, a desenvolver a compreensão, e a produzir enunciados orais em contextos específicos” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p. 5). Nesta ordem de ideias, privilegiou-se, em primeiro lugar, as conceções prévias dos alunos em relação ao tema das profissões, seguido pelo seu enriquecimento desta informação através de uma atividade de pesquisa e debate, e, por fim, a utilização das informações recolhidas num momento de dramatização.

Afere-se, assim, a importância de promover experiências de aprendizagem que, quer explícita ou implicitamente, envolvam a aquisição e o progressivo enriquecimento da linguagem. Posto isto, ressalte-se que esta atividade foi delineada de modo a contemplar os

quatro eixos de atuação sob os quais o ensino-aprendizagem do Português é discriminado no Programa de Português para o 1.º Ciclo (2009): “o eixo da experiência humana; o eixo da comunicação linguística; o eixo do conhecimento linguístico e o eixo do conhecimento translinguístico” (p.13)

No primeiro momento da atividade privilegiaram-se os conhecimentos prévios dos alunos mediante uma partilha oral dos mesmos, isto é, focando principalmente o eixo da experiência humana e da comunicação linguística. No segundo momento, baseado na pesquisa dos alunos, houve maior incidência nos eixos do conhecimento linguístico e translinguístico, uma vez que se implicava a gestão das informações recolhidas, registo e a respetiva partilha oral. Por fim, o terceiro momento, alicerçado na construção progressiva de saberes, focou, através da criação da dramatização improvisada, a mobilização de todos os eixos supramencionados.

Relativamente às Expressões, contemplamos especificamente a Expressão Dramática, atendendo ao facto de que esta permite “a exploração de situações imaginárias, a partir de temas sugeridos pelos alunos ou propostos pelo professor, [dando] oportunidade a que a criança, pela vivência de diferentes papéis, se reconheça melhor e entenda melhor o outro” (ME, 2003, p. 77). Já no que respeita ao jogo dramático através do improvisado, defende-se, no Programa de Expressões do Ensino Básico, que este deve surgir através “de actividades lúdicas que visem enriquecer a capacidade da criança se expressar e comunicar” (ME, 2003, p. 78).

O primeiro momento desta atividade foi proposto com o intuito de conduzir os alunos à partilha das suas conceções acerca das profissões. Deste modo, mediante os conhecimentos prévios dos alunos, pretendia-se que conduzissem os colegas, através de pistas, à identificação da profissão que tinham escrita num post-it colado na testa. De acordo com Ponte, Pereira, Quaresma e Velez (2014) “no caso das tarefas de cunho exploratório, os alunos têm de construir os seus próprios métodos para resolver as questões propostas, usando os seus conhecimentos prévios” (p. 156). Com isto em mente, reunimos as condições para que os alunos mobilizassem conhecimentos, encontrando estratégias que lhes permitissem agir em conformidade com o desafio proposto.

Uma vez apresentadas as regras do jogo, os alunos demonstraram-se entusiasmados pelo facto de a identificação do colega estar dependente deles. Uma vez colados os post-it's na testa, os alunos circularam livremente pela sala e sempre que se cruzavam com um colega lançavam-lhe uma pista. Inicialmente as pistas produzidas incidiam sobretudo nas funções do profissional,

pelo que, através do incentivo da estagiária, os alunos referiram outros aspetos, nomeadamente em relação ao vestuário característico e aos utensílios e materiais utilizados na profissão.

Terminada esta fase, os alunos que ainda não tinham conseguido identificar a sua profissão foram agrupados, com o intuito de dialogarem sobre as mesmas, colocando questões aos colegas. Assim, surgiram perguntas muito pertinentes que foram esclarecidas com a colaboração de toda a turma. Por fim, houve um caso de um dos alunos que não conseguiu identificar a sua profissão: psicólogo, mesmo após o contributo de toda a turma. Após a revelação da profissão, o aluno reconheceu que sabia de que profissão se tratava, mas não conhecia a sua designação.

Após o primeiro momento, foi atribuída aos alunos a tarefa de aprofundar, mediante uma pesquisa autónoma, as características da profissão que lhes coube no jogo. Esta ideia foi muito bem aceite, tendo os alunos referido que iriam contactar com familiares e vizinhos que exerciam a profissão em análise.

O segundo momento consistiu na partilha, exploração e registo das informações recolhidas pelos alunos. Ao longo da partilha os alunos referiram as fontes da sua pesquisa, sendo elas maioritariamente familiares, livros e internet. Para além deste tipo de abordagens potenciar a competência investigativa dos alunos, permite o envolvimento dos encarregados de educação que também acabam por sair beneficiados, na medida em que se sentem valorizados e úteis no processo de construção das aprendizagens dos seus educandos (Fernandez et al., 2011).

No momento de debate acerca das informações recolhidas, os alunos contruíram o bilhete de identidade da profissão que lhes coube, apresentando-o à turma. No momento de apresentação, foi notória a entreatajuda entre os alunos que procuraram completar ao máximo as características de cada profissão. Esta estratégia foi muito proveitosa, na medida em que se comprovou o envolvimento dos alunos na tarefa de pesquisa, bem como o seu interesse nos assuntos partilhados pelos colegas.

O último momento da atividade, consistiu numa dramatização na qual todos os alunos participaram, interpretando a profissão que lhes coube. Assim, os alunos tinham como tarefa construir um diálogo coerente que contemplasse tanto a natureza da sua profissão, como a do colega com quem estavam a interagir. Esta proposta, incidindo na Expressão Dramática, representa um cenário privilegiado para o desenvolvimento da oralidade, enquanto competência comunicativa, aliado à mobilização de todas as informações recolhidas e trabalhadas anteriormente. Tal como refere Castanho (2014),

o recurso ao diálogo revela-se um artifício linguístico poderoso, por quanto aproxima a arte da representação da própria vida, das rotinas do quotidiano, em que, grande parte do tempo, estamos em processo de comunicação, ora falando com alguém, ora ouvindo o que os nossos interlocutores têm para nos dizer (p.13).

Apesar de ao longo da dramatização os alunos terem demonstrado alguma autonomia, surgiram momentos nos quais a estagiária interveio com o intuito de orientá-los para o objetivo pretendido. Não obstante, consideremos que em muitos casos apenas as dicas dos colegas foram o suficiente para que progredissem. Para além da pertinência verificada ao longo das intervenções, há a destacar o facto de, para entrar e sair do diálogo, os alunos terem instintivamente utilizado normas de interação social, tais como: com licença, bom dia, posso entrar, entre outras.

No decorrer do diálogo, verificou-se em alguns alunos a capacidade de mobilizar conhecimentos de outras áreas, compondo discursos muito ricos e abrangentes, do ponto de vista linguístico, tome-se por exemplo o diálogo entre o aluno 14 e o 3, encarnando o polícia e o psicólogo respetivamente:

**3-** Viu mesmo a professora Rita a roubar?

**14-** Claro que vi, tenho a certeza!

**3-** O senhor tem tido muitas insónias à noite?

**14-** Oh senhor eu não estou a ter alucinações!

Em outros casos notou-se que os alunos se cingiam às informações recolhidas, demonstrando alguma dificuldade em adaptar o seu discurso à intervenção dos colegas. Tome-se o seguinte exemplo entre um astronauta, 7, e um fotógrafo, 10:

**7-** Eu estava na minha nave e recebi uma chamada!

**10-** Mas o que é que veio fazer aqui? Como é que se chama a sua nave?

**10-** Diz qualquer coisa! A gente pode inventar!

**7-** Humm... Benfica!

Através destes exemplos é possível verificar que, apesar das divergências verificadas ao longo das interpretações, os alunos procuraram incentivar os colegas, contribuindo para o sucesso coletivo. Há a destacar que, apesar de alguns alunos terem demonstrado dificuldades, principalmente na fase final da oficina, a entajuda e a colaboração, contribuíram para um ambiente tranquilo, no qual os alunos se sentiram seguros o suficiente para experimentar. Feito o balanço geral da atividade, concluímos que, com o intuito de igualar as oportunidades de

interação, seria benéfico um maior investimento na exploração das profissões, possivelmente por meio de vídeos ou redações dos alunos.

### **A nossa leitura recreativa!**

A presente atividade desenvolveu-se em três momentos:

- 1) Manipulação e escolha, a pares, de uma das obras apresentadas;
- 2) Elaboração de um resumo da obra;
- 3) Seleção do método de apresentação e preparação;
- 4) Apresentação à turma.

A realização de uma leitura recreativa, a pares, surgiu como projeto da turma e desenvolveu-se em quatro momentos distintos delineados com o intuito de salvaguardar o caráter progressivo da aprendizagem. Assim, os primeiros dois momentos basearam-se na exploração da Língua, essencialmente nas vertentes da leitura, interpretação e escrita, enquanto que os últimos dois tiveram como foco a expressão oral, bem como todos os domínios das Expressões Artísticas.

Aliada à Língua, enquanto ferramenta de comunicação, considerou-se, na conceção do presente projeto, o respeito pelas normas de interação social e cooperação entre os alunos, dado que a eficácia do trabalho dependia do bom funcionamento entre os elementos do par.

Para a realização da nossa leitura recreativa, seleccionámos um conjunto de obras, todas elas constantes no Plano Nacional de Leitura, adequadas ao nível de escolaridade em questão. Para além disto, no momento de seleção das obras, considerou-se as Orientações para Actividades de Leitura para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (s.d), onde se prevê que

na escolha dos livros para leitura orientada na sala de aula os professores devem: considerar as características das turmas e procurar proporcionar o contacto com grande diversidade de obras, para que os alunos conheçam, vários estilos, muitos temas, ilustradores diferentes (p. 5).

Estes princípios, para além de assegurarem a adequação das obras à turma em questão, permitem despertar nos alunos o gosto pela leitura. O facto de termos optado por aliar à leitura vários suportes de apresentação, com foco nas Expressões Artísticas, enaltece o princípio defendido no CREB de que

A aula de Português emerge enquanto espaço de transversalidade cultural e linguística, na sua condição de suporte de outros saberes e de demanda de situações de aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento dos conhecimentos e das competências linguísticas dos alunos, no sentido do aperfeiçoamento de técnicas e instrumentos concebidos numa perspetiva multidimensional e integradora (SREF/DREF, 2011, pp. 48-49).

As Expressões, quando apresentadas como metodologia de apresentação, fizeram-se acompanhar por uma série de exemplos, focando os seus vários domínios. Os grupos optaram, maioritariamente, pela dramatização com adereços e com fantoches, sendo que dois dos pares elegeram a expressão musical e as sombras chinesas. Há a ressaltar que projeto teve como objetivo a partilha dos resultados com os colegas, procurando atribuir significado social às construções dos alunos que, tal como nos indica o Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico, “gostam de apresentar as suas criações aos companheiros e aos pais. Estes momentos de partilha são, também, um enriquecimento da experiência pessoal e do grupo” (ME, p. 82).

O presente projeto decorreu durante a quinta intervenção, de 17 a 20 de maio, desenvolvendo-se progressivamente ao longo dos dias, sendo que o seu término, no dia 20, representou o momento em que os pares partilharam com a turma o resultado final do seu trabalho.

Em primeiro lugar apresentou-se e discutiu-se com os alunos um plano de trabalho semanal na área do Português, onde se apresentaram as várias etapas a realizar, acompanhadas pela respetiva calendarização. Uma vez inteirados acerca da natureza do projeto, determinaram-se os pares de trabalho e disponibilizaram-se todas as obras para que cada par pudesse escolher a que mais lhe interessava.

Inicialmente, os pares através de uma leitura silenciosa da obra, realizaram um primeiro levantamento das características da mesma (título, autor, ilustração, editora). Para a exploração aprofundada do livro, cada aluno recebeu também um guião de leitura. Pelo facto de não haver dois exemplares de cada livro, optou-se por distribuir, por cada par, um original e uma cópia, sob compromisso de que os pares trocavam entre si, de modo a que ambos pudessem ter contacto com o formato de livro.

A exploração da obra decorreu durante dois dias, procurando-se partir das construções individuais dos alunos para a criação de um trabalho comum ao par. Assim, os alunos realizaram individualmente um resumo da história, que constitui a base para a elaboração do resumo em conjunto, no qual tinham de ser contempladas as ideias de ambos os elementos. Para tal, os alunos debateram os vários aspetos do seu trabalho, encontrando um equilíbrio que determinou a estrutura do resumo final.

O terceiro momento do projeto consistiu na escolha da modalidade de apresentação, tendo como opções os vários suportes de Expressão. Os elementos dos pares debateram sobre as várias alternativas e, após optarem, deram início à construção dos materiais, bem como ao texto de suporte da mesma. Esta preparação decorreu durante dois dias. Por fim, no quarto

momento, os pares apresentaram a sua leitura recreativa à turma, contemplando todo o trabalho realizado ao longo da semana.

Na primeira e segunda fase do projeto, interpretação da obra e elaboração do seu resumo, a peripécia que se fez notar prendeu-se, essencialmente, com a construção do resumo a pares, pois os alunos demonstraram algumas dificuldades em encontrar um consenso entre as suas ideias e as dos colegas. No entanto, na fase seguinte, de seleção do modo de apresentação, já não se verificou tal disparidade de opiniões, pelo que facilmente os elementos do par entraram em acordo.

Clarifiquemos a diversidade de resultados, atendendo às opções dos pares.

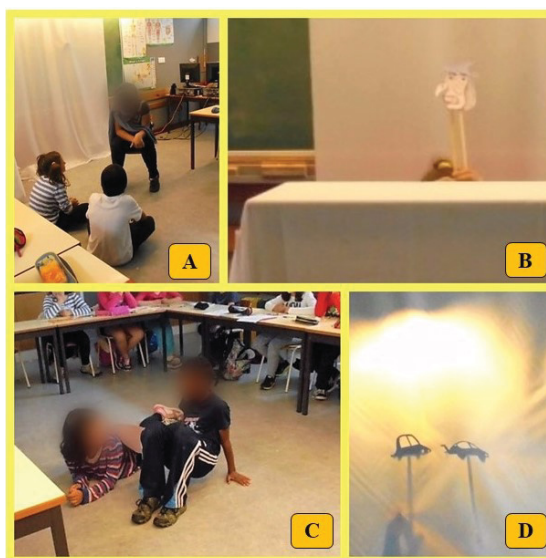
*Quadro 6. Apresentação das leituras recreativas*

1 - Não há Bela Sem Senão	Reconto improvisado e canção
2 - Joanhina a Vermelhinha	Teatro de fantoches
3 - Devagar se Vai ao Longe	Sombras chinesas
4 - A Mentira tem Perna Curta	Dramatização
5 - D. Isabel II a Educadora	Dramatização
6 - Maria, a Alegria na Diferença	Dramatização

- 1- **Não há Bela sem Senão:** foi apresentado através de uma pequena dramatização, na qual a avó contava a história ao neto. A organização deste reconto improvisado foi assegurada pelo aluno que interpretava a personagem de neto, pois ia colocando questões consoante sentia necessidade de esclarecimentos (ver Figura XA). De seguida o par cantou uma canção, com recurso a maracas, focando-se na moral da história.
- 2- **Joanhina a Vermelhinha:** durante a apresentação do teatro de fantoches, o par perdeu a lógica do diálogo que havia pré-estabelecido num guião, passando a improvisar naturalmente. Apesar de se notar alguma insegurança pelo abandono do suporte escrito, o par superou esta dificuldade, mantendo-se fiel à sequência da ação (ver Figura XB).
- 3- **Devagar se Vai ao Longe:** este par optou pelo teatro de sombras. Durante a preparação dos suportes de apresentação, o par focou-se apenas na elaboração dos fantoches, em detrimento da dinâmica da apresentação. No entanto, a falta de suporte escrito não comprometeu a apresentação do par, que, mediante improviso, conseguiu transmitir aos colegas a lógica da sua obra (ver Figura XD).
- 4- **A Mentira tem Perna Curta:** o par responsável por esta obra optou por construir adereços e apresentá-la recorrendo a uma dramatização. Durante a preparação, este par

treinou várias vezes, o que contribuiu para que a apresentação decorresse muito naturalmente (ver Figura XC).

- 5- **D. Isabel II, a Educadora:** esta obra foi apresentada com um teatro de fantoches, acompanhado pela interpretação musical de uma canção que constava no livro.
- 6- **Maria, a Alegria na Diferença:** esta, por ser uma obra que trata a deficiência, foi das que despertou mais interesse na turma, pelo que muitos alunos pediram aos colegas o livro para ler. A apresentação consistiu no reconto, por um dos elementos, e interpretação da personagem Maria, pelo outro elemento. No final, o par construiu uma frase que suscitou a curiosidade da turma: Qual é o problema em ser diferente? Todos somos diferentes. Ser diferente é bom, é ser especial.



*Figura 16.* A nossa leitura recreativa! (A – Reconto improvisado; B – Dramatização com fantoches; C – Dramatização A mentira tem perna curta; D – Sombras chinesas).

De acordo com a descrição da atividade, constatamos o facto de a metodologia de trabalho implementada para este projeto ter sido muito benéfica para a turma em questão. Os alunos aderiram muito positivamente, demonstrando-se empolgados na leitura das obras. Há ainda a referir que os alunos, autonomamente, no final das apresentações, pediram aos colegas para trocar de livros. Este interesse nas obras dos colegas, relaciona-se, principalmente, com as dinâmicas criadas nas apresentações. Para além de permitir o contacto com várias obras, potenciou-se o trabalho com os pares e a tomada de decisões em conjunto. Realce-se o facto de todos os pares terem encontrado estratégias para superar as dificuldades sentidas, especialmente no caso de Não Há Bela sem Senão, em que o par optou por apresentar a obra de forma natural, ajudando-se mutuamente ao longo da apresentação.

Tanto os desempenhos dos alunos, como a qualidade dos trabalhos finais, nos levam a crer que este tipo de metodologia, não só deveria ser utilizada com mais frequência, como também lhe deveria ser conferida mais tempo, para que os alunos se apropriassem integralmente da obra e tivessem mais tempo para treino e preparação dos suportes de apresentação. Para além disto, o professor poderá promover a análise das obras, servindo-se delas como suporte para o trabalhar o Português, assegurando um entendimento mais coerente acerca das obras.

A Expressões, por não serem trabalhadas com tanta frequência, contribuíram substancialmente para a qualidade dos trabalhos dos alunos, dado que, durante toda a elaboração, se demonstraram muito empenhados em selecionar estratégias, construir todos os adereços e utensílios, tendo o cuidado de assegurar um suporte escrito que estruturasse a apresentação. Por fim, há a salientar que o contacto com várias dinâmicas de apresentação suscitou o interesse de toda a turma que demonstrou ter compreendido as obras trabalhadas pelos colegas.

Pelos benefícios apresentados, considerámos que as vantagens da relação entre o Português e as Expressões são merecedoras de destaque na prática pedagógica. Apesar de esta metodologia exigir mais tempo de preparação, as evidências de que promove a consecução das aprendizagens das áreas envolvidas, demonstram que esta dinamização é uma estratégia que assegura que os alunos se sintam agentes ativos no seu processo de aprendizagem.

#### **4.5.4. O sentido da partilha**

Ao analisarmos as práticas dos relatórios relativamente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, constatámos que os estagiários mantiveram a preocupação de, à semelhança do que se verificou no estágio em EPE, desenhar uma prática pedagógica diversificada e recheada de conexões entre as várias áreas de conteúdo. Especificamente no que concerne às Expressões, como já referimos anteriormente, no 1.º CEB assiste-se a uma desvalorização desta área, tal como se refere em RE.14 “No 1.º Ciclo as Expressões são vistas como uma área menos importante e, portanto, que não necessita ser tão trabalhada como o Português, a Matemática e o Estudo do Meio”. Contrariamente a esta perspetiva que é sustentada pela opinião dos docentes titulares com base na carga horária das restantes áreas curriculares e na necessidade de acerca delas se realizarem avaliações formais, constatámos com o nosso estudo que os profissionais de educação na fase final da sua formação académica tentam combater esta tendência, defendendo que através “[d]os suportes de expressão pode-se afirmar que [os seus domínios] mostraram-se

verdadeiros pontos estratégicos para a abordagem de conteúdos mais teóricos de uma forma mais apelativa para as crianças” (RE1).

Assumindo que é comum aos vários autores dos relatórios a opinião de que “a subvalorização desta área curricular prejudica o desenvolvimento das crianças, uma vez que as priva de contarem com diversos materiais e suportes e experienciar várias técnicas” (RE.14). Não descurando da criação de sinergias entre as Expressões e o Português, os autores referem as suas vantagens, à semelhança do que vimos na análise em contexto de EPE, sobretudo nos momentos de análise das práticas. Passemos, deste modo, a verificar as dinâmicas desenvolvidas neste sentido aquando dos estágios pedagógicos no 1ºCEB.

Quadro 7. Relatórios analisados: Cumplicidades entre o Português e as Expressões no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Códigos	Temas dos Relatórios	Português				Expressões			
		Oralidade	Leitura e Escrita	Educação Literária	Gramática	Físico-Motora	Dramática	Plástica	Musical
RE.1	Expressões como veículos promotores de aprendizagens								
RE.2	Expressão Plástica e materiais pedagógicos								
RE.3	Expressão e Educação Físico-Motora								
RE.4	Expressões Artísticas e a Expressão Físico-Motora								
RE.5	Expressão Dramática								
RE.6	As Expressões								
RE.7	As Expressões								
RE.8	A Música								
RE.9	Expressão Dramática e Musical								
RE.10	Linguagem e leitura								
RE.11	Transversalidade da Língua								
RE.12	Consciência fonológica e aprendizagem da leitura								
RE.13	Promoção de competências leitoras								
RE.14	Transversalidade da escrita								
RE.15	Integração curricular								
RE.16	Transversalidade do Português								
RE.17	Interesse pela leitura								
RE.18	Comunicação Oral								
RE.19	Escrita Criativa								
RE.20	Motivar para a Leitura								

Considerando o Quadro XII, o primeiro aspeto que verificámos é o facto de em quatro dos relatórios analisados não terem surgido conexões entre o Português e as Expressões aquando do estágio pedagógico no 1.º CE. Este facto parece-nos estar relacionado com a desvalorização da área das Expressões neste nível de ensino, pelo que normalmente os docentes titulares reduzem a exploração desta área aos 45 minutos semanais que lhe são dispensados no horário, trabalhando-a isoladamente. No que concerne à reticência dos docentes em relação às vantagens desta área, RE.14 dá-nos conta de que

para além de as horas semanais serem poucas, muitas das vezes eram utilizadas, pela cooperante, para lecionar conteúdos de Português, Matemática e Estudo do Meio ou para terminar atividades destas áreas, o que mostra a desvalorização do potencial educativo das Expressões e a falta de aproveitamento desta área para a realização de atividades sobre temas e conteúdos a propósito das restantes áreas curriculares.

Aliado aos 4 casos em que não se verificou a prática de conexões entre o Português e as Expressões, notamos, ainda, que a ocorrência de atividades desta natureza diminuiu relativamente em comparação com as análises das práticas em contexto EPE, apresentando um decréscimo de quatro atividades.

Especificamente em relação às dinâmicas criadas entre o Português e as Expressões, constatámos que o domínio da leitura e escrita foi o considerado com mais frequência, pelo que se verificou a tendência da exploração de vários tipos de textos, através da interpretação, mediante a leitura, e produção de texto escrito, reforçando a expressão acerca dos conteúdos abordados com base em pequenas dramatizações, elaboração de ilustrações e criação de cartazes. De entre estas práticas, verificámos a incidência na exploração do texto informativo, dramático e poético. A este respeito, consideremos os benefícios desta prática, indicados nos respetivos relatórios de estágio: interligamos a área do Português com o intuito de elaborar um caligrama nos ramos da árvore a preencher a palavra amizade em forma de acróstico (RE.2); e ainda:

os alunos expressaram-se livremente, souberam encarnar a personagem que lhes foi atribuída e atingiram na sua maioria os objetivos. Alguns alunos, inicialmente apresentarem alguma timidez, mas devido à frequência da Expressão Dramática durante toda a semana, começaram a desinibir-se a entrarem no jogo da dramatização (RE.5).

No que respeita à exploração do texto dramático, em RE.18 é destacado o potencial de relacionar a sua abordagem com a expressão dramática, pois o autor afirma que “com esta experiência de aprendizagem conseguimos que alunos dessem utilidade prática ao texto produzido por eles próprios e compreendessem através da sua vivência a sua função na realidade, utilizando o jogo dramático e trabalhando ao mesmo tempo a competência pragmático-discursiva”. Ainda a este respeito verificámos que em RE.17 há alusão às vantagens desta abordagem, pelo que se afirma que “este tipo de texto foi muito apreciado pelos alunos. O facto de perceberem que aquela tipologia textual estava na base das peças de teatro pareceu motivar os alunos para um maior conhecimento do mesmo”.

Por sua vez, a associação da Expressão Plástica às tipologias de texto surge normalmente sob forma de ilustração da componente escrita e através da realização de poemas imagéticos. No caso da primeira situação, ilustração de texto, verificámos em RE.11 que “nas ilustrações dos alunos, [se] regista a presença de notas musicais e sinais de afetividade”. A segunda situação, criação de poemas imagéticos, é destacada em RE.17 como benéfica, pelo que se afirma que “os poemas visuais caracterizam-se por valorizar a imagem como uma entidade universal. A palavra é muito bem explorada e colocada, compondo um todo harmónico capaz de permitir a quem lê e vê ou só vê uma infinidade de leituras”.

Quando cruzada com a Expressão Musical, a abordagem do Português normalmente surge em formato de canção, explorando-se as respetivas letras, tal como verificámos em RE.11 os alunos ouvirem a canção supramencionada; posteriormente, entregou-se a cada aluno segmentos da letra para que, ao longo da sua audição, os discentes estabelecessem uma relação entre a parte que possuíam e a que estavam a ouvir. A afixação, no quadro da sala de cada um dos segmentos da canção permitiu que a letra fosse (re)construída, na ordem correta, pelos alunos.

Ao analisar o Quadro XII, verificamos que duas das conexões ocorrem uma única vez, pelo que achámos pertinente verificar as experiências de aprendizagem promovidas neste sentido. É o caso da relação entre a gramática e a componente musical da área das Expressões, e da leitura e escrita com a Expressão Físico-Motora. No primeiro caso, verificámos que se tratava da exploração de onomatopeias através de uma canção, e, no segundo caso, a elaboração de regras que serviram de suporte a um jogo de Expressão Físico-Motora.

Consideremos o facto de, apesar de estas ocorrências não serem frequentes, os autores as destacarem como muito proveitosas, pelo que, relativamente à primeira situação, se afirma em RE.7 que “a atividade em questão foi muito produtiva, na medida em que os alunos aprenderam e relembroum conteúdos de Português com mais entusiasmo e interesse. Através de uma canção, foi possível captar a atenção das crianças e motivá-las para a aprendizagem”, por sua vez, na segunda situação, lê-se em RE.14 “esta atividade consistiu na elaboração das regras do jogo “Abc corpo” realizado na aula de Expressão Físico-Motora. Para que os alunos conseguissem elaborar as regras do jogo, foi primeiro necessário mostrar-lhes as regras de outro jogo e analisá-las”.

Através desta análise, concluímos que, apesar dos obstáculos impostos pelo nível de ensino à prática das Expressões, este não constituiu um entrave à efetiva contemplação daquelas

nas práticas analisadas. Através destas situações, os autores dos relatórios continuam a destacar esta área como proveitosa. Neste sentido concordámos com RE.4, no qual se afirma que

todos os momentos em que as crianças tiveram a oportunidade de trabalhar a área das expressões, inclusive até aqueles em que estas foram trabalhadas em articulação com outras disciplinas, revelaram-se momentos bastante ricos para estas, já que através do lúdico, do jogo, da experimentação, componentes aliciantes para as crianças, estas iam inconscientemente interiorizando os conteúdos e conhecimentos pretendidos, bem como se iam desenvolvendo a todos os níveis.

## Considerações Finais

---

## Considerações Finais

Chegado a este momento do nosso trabalho, cabe-nos tecer algumas considerações acerca de todo o processo inerente à redação deste relatório. Desde já destacámos a sua pertinência enquanto elemento fundamental para a construção de uma identidade profissional, nos níveis educativos Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, nos quais realizamos dois estágios pedagógicos sob a orientação científica de docentes da Universidade dos Açores.

A partir do quadro estabelecido na nossa fundamentação teórica acerca dos traços de desempenho profissional que o docente deve ter, assumimos que a identidade profissional do docente, apesar de assentar em princípios básicos, se traduz numa construção contínua ao longo da vida. A este respeito constatámos ainda o potencial de uma prática integradora, que se norteie pela inclusão das características dos alunos, do meio e das várias áreas curriculares.

Especificamente no que concerne à temática do nosso relatório, evidenciámos, com base nos documentos orientadores do processo educativo, bem como na opinião de vários autores, as potencialidades que advêm da criação de dinâmicas que contemplem tanto o Português como as Expressões, nos seus vários domínios. Concluímos, portanto, que a partir da criação de sinergias entre estas duas áreas se proporcionam experiências ricas e diversificadas que possibilitam o desenvolvimento de competências linguísticas, comunicacionais e expressivas. Para além disto, através do desenvolvimento da capacidade de compreensão e expressão, tanto ao nível oral como escrito, a criança/ aluno diversifica a sua forma de entender o mundo em que se insere ao mesmo tempo que adquire a autonomia necessária para nele atuar como futuro cidadão ativo e crítico.

Os estágios pedagógicos representaram uma forte componente desta fase final de formação, permitindo-nos pôr em prática todo o conhecimento adquirido ao longo da formação académica. Há ainda a referir que no estágio em contexto da Educação Pré-Escolar sentimos um maior à vontade tanto com a natureza da prática em si, como na aplicação de estratégias inerentes à temática do nosso relatório. Já no que respeita ao estágio em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, por este ter ocorrido numa turma de 4.º ano e pelo facto de no final do ano a turma ter de realizar provas ao nível escola, sentimos alguns constrangimentos decorrentes do facto de a maior parte das revisões ter coincidido com as datas das nossas intervenções, pelo que nos foi difícil inserir as práticas a que nos propúnhamos no âmbito da problemática do nosso relatório.

Atendendo às potencialidades defendidas da criação de dinâmicas entre o Português e as Expressões, o nosso estudo empírico surgiu com o propósito de verificar em que medida os

futuros professores, na fase final da sua formação académica, estão despertados para as vantagens da criação de conexões entre estas áreas na sua prática pedagógica. Com isto em mente, analisámos uma amostra de vinte relatórios de estágio, cujos temas se prendiam com o Português e/ ou com as Expressões. Neste estudo interessou-nos, sobretudo, analisar a componente prática de cada relatório, verificando se nela se contemplavam as relações entre as duas áreas, tendo em conta os seguintes objetivos: 1. verificar a referência aos benefícios da integração entre o Português e as Expressões; 2. analisar em que medida as conexões entre as duas áreas eram contempladas nos estágios pedagógicos; 3. na existência de conexões, apurar de entre os domínios de cada uma das áreas os que eram mais suscetíveis de dinâmicas de integração; 4. averiguar as implicações pedagógicas da criação de conexões entre as duas áreas.

Relativamente aos primeiros dois objetivos, verificámos que, à semelhança do que sentimos nas nossas práticas, se assiste a uma forte valorização das Expressões nos contextos de Educação Pré-Escolar, ao passo que no 1.º Ciclo do Ensino Básico, se verifica uma desvalorização das mesmas, justificadas pelo facto de os docentes titulares das turmas do 1.º Ciclo parecerem valorizar mais outras áreas do saber, em detrimento daquelas. Para além disto, verificou-se que às Expressões é dispensado apenas o tempo estipulado no horário, sendo que, em alguns dos casos este período letivo é substituído por abordagens às outras áreas. Constatámos ainda que normalmente a abordagem às Expressões ocorre no final do dia e da semana e é trabalhada de forma isolada.

No que respeita aos dois últimos objetivos do nosso estudo, verificámos, no caso das práticas que ocorreram no contexto da EPE, duas fortes tendências no que concerne à relação dos domínios contemplados para cada área, a relação da linguagem oral com a expressão dramática e da abordagem à escrita com a expressão musical. Por sua vez, nas práticas do 1.º CEB, assistimos a uma maior diversificação dos domínios das Expressões contemplados nas conexões entre as duas áreas, registando-se embora uma predominância da leitura e escrita em articulação com as expressões dramática e plástica, incidindo sobretudo na exploração de várias tipologias textuais.

Terminada esta etapa, concluímos que todo este processo se revelou benéfico, na medida em que, na qualidade de futuros profissionais de educação, favoreceu a análise e reflexão sobre as nossas práticas e de outros estagiários, despertando-nos para as potencialidades pedagógicas do estabelecimento de conexões entre as Expressões e o Português., ao mesmo tempo que evidenciou o facto de este constituir apenas uma importante etapa de uma longa aprendizagem com vista ao desenvolvimento do saber profissional docente

## Referências

---

---

**Referências**

- Abelha, M. (2011). *Trabalho colaborativo docente na gestão do currículo do Ensino Básico: do discurso às práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro - Departamento de Educação.
- Aiub, M. (2006). Interdisciplinaridade: da origem à atualidade. *I Fórum de reabilitação do centro universitário São Camilo* (pp. 107-116). São Paulo: O Mundo da Saúde.
- Alarcão, I. (24 de novembro de 2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores, 1*, pp. 21-30.
- Almeida, J., Casteleira, J., Franco, F., & Vilar, M. (2003). *Dicionário Houssais da Língua Portuguesa*. Lisboa: Temas e Debates.
- Alonso, L. et al. (2011). Referencial para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores. Direção Regional de Educação e Formação.
- Alonso, L. (maio de 2000). Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional: uma perspectiva integradora da mudança. *Revista Território Educativo*, pp. 33-42.
- Alonso, L., & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. Em L. Alonso, & C. Silva, *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 43-63). Coimbra: Livraria Almedina.
- Alves, E., Brasileiro, M., & Brito, S. (dezembro de 2004). Interdisciplinaridade: um conceito em construção. *Episteme, nº19*, pp. 139-148.
- Anderson, T., & Milbrandt, M. (2005). *Art for life: Authentic instruction in art*. New York: McGraw-Hill Higher Education.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.ª ed.). Madrid: McGraw-Hill Higher Education.
- Barata, J. (1979). *Didáctica do teatro: introdução*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Bean, J. (1997). *Curriculum Integration: Designing the Core of Democratic Education*. New York: Teachers College - Columbia University. Obtido em 5 de abril de 2017, de [https://books.google.pt/books?hl=ptPT&lr=&id=XxkBDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=currículo+integração&ots=x195yPY8Yn&sig=CdCZpA1QgjFiZVScT4JeyY17tA&redir\\_esc=y#v=onepage&q=currículo%20integração&f=false](https://books.google.pt/books?hl=ptPT&lr=&id=XxkBDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=currículo+integração&ots=x195yPY8Yn&sig=CdCZpA1QgjFiZVScT4JeyY17tA&redir_esc=y#v=onepage&q=currículo%20integração&f=false)

- Beane, J. (2000). Integração Curricular: a essência de uma escola democrática. Em J. org Pacheco, J. Morgado, & I. Viana, *Caminhos da Flexibilização e Integração - Políticas Curriculares* (pp. 45-61). Minho: Porto Editora.
- Beane, J. (2002). *Integração Curricular: a conceção do núcleo da educação democrática*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Benavente, A. (1992). As ciências da educação e a inovação das práticas educativas. Em S. P. Educação, *Decisões nas políticas e práticas educativas* (pp. 21-44). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. (2013). *Programas e Metas Curriculares Matemática - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Brito, T. (2003). *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis.
- Brown, S. (2008). *Reconstruir a Matemática Escolar - Problemas com problemas e o mundo real*. Portugal: Edições Pedagogo.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Burg, L. (2012). Rotina e espaço: uma organização para o acolhimento diário das crianças. Em A. Coutinho, G. Day, V. Wiggers, & (org.), *Prática pedagógicas na educação infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional* (pp. 87-100). Nova Petrópolis: Nova Harmonia.
- Calleja, J. (8 de abril de 2008). Os Professores deste Século. Algumas Reflexões. *Revista Institucional Universidad Tecnológica del Chocó: Investigación, Biodiversidad y Desarrollo*, pp. 109-117.
- Carvalho, A., & Diogo, F. (1994). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, I. (2002). A Língua Portuguesa - ensino interactivo nos programas do 2.º ciclo do ensino básico. Em G. Funk, *(re)pensar o ensino do português* (pp. 27-40). Lisboa: Edições Salamandra.
- Castanho, G. (2014). O contributo da expressão dramática no ensino do português como língua materna e não-materna. Em G. Castanho, *A expressão dramática ao serviço do ensino da língua*

- portuguesa: do texto à representação* (pp. 4-18). Portuguese World Language Institute : Cambridge.
- Castanho, G. (2014). O contributo da expressão dramática no ensino do português como língua materna e não-materna. Em G. Castanho, & (coord.), *A expressão dramática ao serviço do ensino da língua portuguesa: do texto à representação* (pp. 5-17). Cambridge, USA: Portuguese world language institute.
- Castro, R. (1997). Acerca da Educação Linguística: objectivos, conteúdos e contextos de realização. *Educação, sociedade e culturas*, n.º8, pp. 89-104.
- Christmas, D. (2014). Authentic Pedagogy: Implications for Education. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 2, 51-57. Obtido de [www.idpublications.org](http://www.idpublications.org)
- Cîrceie, E. (2015). The role, educational dimensions and the range of ludic learning. *Education, Reflection, Development* (pp. 455-461). Romania: Procedia - Social and Behavioral Sciences.
- Condessa, I. (2002). Marcas da cultura regional açoriana no currículo da EF do Ensino. Em B. O. Pereira, *Atividade Física, Saúde e Lazer – O valor formativo do jogo e da brincadeira*. Universidade do Minho: Instituto de estudos da criança.
- Condessa, I., Fialho, A., Andrade, R., Fortuna, M., & Castanho, G. (2009). O Projecto P.I.R.A.T.A - C.B. Em org. Condessa, *(RE)APRENDER A BRINCAR - da especificidade à diversidade* (pp. 173-202). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Couto, J. (2008). (Des)Dramatizando a língua portuguesa no ensino básico. *Saber (e) Educar*, vol.13, pp. 203-216.
- Cró, M. (1998). *A formação inicial de educadores/ professores: estratégias de intervenção*. Porto: Porto Editora.
- Cró, M. (1998). *Formação inicial e contínua de educadores/professores: estratégias de intervenção*. Porto: Porto Editora.
- Curricular, D.-G. d. (2007). *Circular: Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Daly, C., Kelley, G., & Krauss, A. (2003). Relationship between visual-motor integration and handwriting skills of children in kindergarten: a modified replication study. *American Journal of Occupational Therapy*, vol.57, pp. 459-462.
- Day, C. (30 de abril de 2007). A Passion for Teaching. *General Teaching Council for Northern Ireland*, pp. 1-23.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto  
Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto  
Decreto-Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Lei de Bases do Sistema Educativo
- Dinis, R. (2015). Integração Curricular e Interdisciplinaridade: o Papel das Escolas e dos Professores. Em A. coord Garrão, M. Dias, & R. Teixeira, *Investigar em Educação Matemática: diálogos e conjunções numa perspetiva interdisciplinar* (pp. 19-31). Ponta Delgada: Letras LAVAdas.
- Diogo, F., & Vilar, A. (1994). *Gestão flexível do currículo*. Lisboa: Edições ASA.
- Dominguini, L. (novembro de 2008). A transposição didática como intermediadora entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar. *Revista Eletrônica de Ciências da Educação*. Campo Largo.
- Egan, K. (1994). *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*. USA: Ediciones Morata.
- Esteves, M. (2015). Formação Inicial de Professores: Saber mais para agir melhor. Em M. Miguéns (coord), *Formação Inicial de Professores* (pp. 156-165). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Faria, L. (2005). Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise Psicológica*, 4, pp. 361-371.
- Fernández, S., Guzmán, A., & Núñez, C. (2011). *El éxito escolar: cómo pueden contribuir las familias del alumnado?* Madrid: CEAPA.
- Ferreira, H. (2013). A Transversalidade nas Aulas de Língua Portuguesa: A Educação Ambiental em Questão. *Anais do SILEL*, 3.
- Figueiredo, O. (2004). *Didáctica do Português Língua Materna - dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Edições ASA.

- Flores, M. (set./dez. de 2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, vol.33, pp. 182-188.
- Formosinho, J., & Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. Em J. Ferreira (coord), *Formação de Professores - Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 119-164). Porto: Porto Editora.
- Formosinho-Oliveira, J. (2003). A supervisão pedagógica da formação inicial de professores no âmbito de uma comunidade de prática. *VII Symposium internacional sobre el practicum* (pp. 37-63). Pontevedra: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria.
- Garcia, S., Abed, A., Soares, T., & Ramos, M. (2013). O prazer de Ensinar e de Aprender: Contribuições de uma metodologia no aprimoramento das práticas pedagógicas. São Paulo: Instituto MindGroup.
- Gariba, C., & Franzoni, A. (2007). Dança escolar: uma possibilidade na Educação Física. *Movimento*, vol.13, pp. 155-171.
- Glatthorn, A. (1994). *Developing a quality curriculum*. USA: Association for supervision and curriculum development.
- Ketele, J.-M., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P., & Thomas, J. (1988). *Guia do formador*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Korthagen, F. (abril de 2001). Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Seattle.
- Leal, S. (2009). Um-dó-li-tá. A linguagem das brincadeiras e as brincadeiras com a linguagem. Em A. Fialho, & et al., *(Re)aprender a brincar - do espetáculo à diversidade* (pp. 115-128). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Leal, S., & Sá, M. (2005). Poder e Linguagem em aula de Língua Materna. Um projecto de investigação-acção com professores-estagiários de Português. Em I. Alarcão, *Investigações em contexto educativo* (pp. 233-259). Aveiro: Universidade de Aveiro e Universidade dos Açores.
- Leenhardt, P. (1997). *A criança e a expressão dramática* (4ª ed.). Lisboa: Editorial Estampa.
- Machado, J., & Leal, S. (2016). *Estratégias para suscitar o interesse pela leitura na infância: promover competências de leitura*. Berlim: Novas Edições Acadêmicas.

- Martins, M., & Mendes, A. (1986). Leitura da imagem e leitura da escrita: um estudo psicogenético das diferentes conceptualizações e estratégias de leitura de crianças em idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, vol.5, pp. 45-64.
- Mateus, M. (2010). Um política de língua para o português. *XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 73-78). Porto: APL.
- Mendes, L. (2005). Avaliação: Um processo partilhado. *Escola Moderna*, 24, pp. 5-13.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Ciências de Educação.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas, Ensino Básico co 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Nóvoa, A. (2011). *O Regresso dos Professores*. Brasil. Obtido de <https://pt.scribd.com/document/68387246/O-regresso-dos-professores>
- Oliveira, M. (1999). Trabalho experimental e formação de professores. Em C. N. Educação, *Ensino Experimental e Construção de Saberes* (pp. 35-53). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Oliveira, M. (2007). A expressão visual para a compreensão da cultura visual. *Saber (e) educar*, vol.12, pp. 61-78.
- Pérez, J. (2009). *Coaching para docentes - el desarrollo de habilidades en el aula* (3.ª ed.). Alicante: Editorial clu universitario.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para a Docência - um convite à viagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Pires, E., Fernandes, A., & Formosinho, J. (1991). *A construção social da educação escolar*. Porto: Edições ASA.
- Pombo, O. (2008). Epistemologia da interdisciplinaridade. *Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste*, n.º10, pp. 9-40.
- Ponte, J. (2006). Os desafios do processo de bolonha para a formação inicial de professores. *Revista da Educação*, vol.14, pp. 19-36.

- Ponte, J., Pereira, J., Quaresma, M., & Velez, I. (2014). Formação de professores do 1.º e 2.º ciclos: Articulando contextos de formação e de prática. *Atas do XXV Seminário de Investigação em Educação Matemática*, pp. 155-167.
- Reis, P. (jan./dez de 2008). As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *Nuances: estudos sobre Educação*, pp. 17-34.
- Rios, I. (2014). Falar para escrever. Tens alguma coisa para dizer? Em F. Viana, & et al., *Falar, ler e escrever: propostas integradoras para jardim de infância* (pp. 24-43). Carnaxide: Santillana.
- Roldão, M. (1999a). *Gestão curricular - fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. (1999b). *Os professores e a gestão do currículo - perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências - As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. (jan./abr. de 2007). Função docente: natureza e construção do desenvolvimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, pp. 94-103.
- Sá, C. (dezembro de 2012). Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação. *EXEDRA Revista científica ESEC*, pp. 364-372.
- Salgado, I. (1994). O contexto escolar e a formação pessoal e social. Em A. Pinto, & et al, *Para intervir em educação* (pp. 171-200). Aveiro: Centro de investigação, difusão e intervenção educacional.
- Secretaria Regional da Educação e Cultura. (s.d.). *Enciclopédia Açoriana*. Obtido em outubro de 2017, de Governo dos Açores - Cultura: <http://www.culturacores.azores.gov.pt/ea/pesquisa/Default.aspx?id=566>

- 
- Serpa, M., Caldeira, S., & Gomes, C. (2009). Variáveis ligadas ao trabalho escolar - dimensões linguística e do funcionamento intrapessoal. *Revista Arquipélago - Universidade dos Açores*, vol.10, pp. 231-257.
- Serrazina, L., & Oliveira, I. (2001). O professor como investigador: Leitura crítica de investigações em educação matemática. *XII Seminário de Investigação em Educação Matemática*, (pp. 29-55). Vila Real.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Ciências da Educação.
- Silva, L., Brasil, V., Guimarães, H., Savonitti, B., & Silva, M. (agosto de 2000). Comunicação não-verbal: reflexões acerca da linguagem corporal. *Revista latino-americana enfermagem*, vol.8, pp. 52-58.
- Simões, C., Simões, H., Silva, M., Gonçalves, J., & Gonçalves, F. (1994). A investigação formativa como processo de construção de conhecimento. Em A. Pinto, & et al, *Para intervir em educação - contributos dos colóquios CIDInE* (pp. 76-94). Aveiro: Centro de Investigação, difusão e intervenção educacional.
- Sim-sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. *Revista Exedra*, vol.9, pp. 111-118. Obtido de [http://www.exedrajournal.com/docs/02/10-Inessim\\_sim.pdf](http://www.exedrajournal.com/docs/02/10-Inessim_sim.pdf)
- Sim-sim, I., Silva, A., & 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.
- Sousa, A. (2003a). *Educação pela arte e artes na educação: drama e dança* (Vol. 2). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003b). *Educação pela arte e artes na educação: música e artes plásticas* (Vol. 3). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003c). *Educação pela arte e artes na educação: drama e dança*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A. (s.d). *A expressão dramática: mímica, imitação, expressão oral, improvisação e dramatização*. s.l: Basica Editora.

Spinassé, K. (novembro de 2006). Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil. *Revista Contingentia, vol 1*, pp. 1-10.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes Ltda.

Thiesen, J. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação, vol 13*, 545-554.

Vasconcelos, A. (2006). *Orientações programáticas do ensino da música no 1.º ciclo do ensino básico*. Associação Portuguesa de Educação Musical.

Viana, F., & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler - da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: ASA.

Viana, F., Cruz, J., & Cadime, I. (2014). «Ler» antes de ler. Como facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita? Em F. Viana, & et al., *Falar, ler e escrever: propostas integradoras para jardim de infância* (pp. 6-22). Carnaxide: Santillana.

Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *11 Ideas Clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**  
**Faculdade de Ciências Sociais e**  
**Humanas**

Rua da Mãe de Deus  
9500-321 Ponta Delgada  
Açores, Portugal