



Instituto Politécnico de Santarém

Escola Superior de Educação

Investigação na Prática de Ensino Supervisionada II

**A comunicação não-verbal no exercício da
profissão docente**

**Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre em Educação
Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Sara Patrícia Brunheta Ferreira

Orientadora: Professora Dra. Margarida Togtema

abril, 2019

Resumo

A comunicação não verbal na profissão docente

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Santarém. Este relatório encontra-se dividido em duas grandes partes: A primeira parte contém a descrição de cada um dos estágios efetuados nas valências do pré-escolar e do 1ºciclo do ensino básico. A segunda parte inclui o processo investigativo efetuado para responder à problemática selecionada. Assim sendo, estas duas seções do trabalho cruzam-se e relacionam-se entre si.

A investigação diz respeito à comunicação não-verbal na profissão docente e à importância e ao impacto desta no exercício da profissão, tanto na relação pedagógica como no desenvolvimento de competências por parte das crianças. Este estudo teve a participação de uma educadora e de uma professora primária e dos seus respetivos grupos de crianças, sendo a recolha de dados realizada através da observação e análise de cada um dos contextos e de entrevistas às profissionais.

Palavras-chave: Comunicação não-verbal, linguagem corporal, relação pedagógica.

Abstract

Nonverbal communication in the teaching profession

This report is the final work of the Master's Degree in Pre-school and Elementary Education that took place in Escola Superior de Educação de Santarém. The first part contains a description of the supervised teaching practices in pre-school and elementary school. The second part includes the investigative process carried out to respond to the problem selected for the research, which is about the nonverbal communication of the professionals in their classrooms. This research was developed during the internships, therefore the two sections are related to each other.

The main purpose of the research is to understand how teachers use their nonverbal communication skills inside their classrooms and the importance of that use in the pedagogic relationships established between students and professionals as well as in learning success. This research had the participation of two education professionals and their groups of children. The collection of data was made through the observation of the two contexts and through interviews. Crossing the information obtained allows better analysis and conclusions.

Keywords: Nonverbal communication, body language, pedagogical relationship.

Agradecimentos

Aos professores da Escola Superior de Educação, pelos saberes partilhados, pelo auxílio na construção de conhecimentos e sobretudo à professora Margarida pela motivação e apoio na realização deste relatório final de mestrado.

Às educadoras, professoras e crianças, por me receberem nas suas salas e me oferecerem a oportunidade de aprender, arriscar e vivenciar experiências enriquecedoras.

À Maria, por todo o conhecimento, todas as experiências partilhadas e toda a motivação e valorização.

Acima de tudo, agradeço à minha família. Ao meu pai, pelo seu gosto contagiante de utilizar a Língua Gestual Portuguesa e pela sua fé inabalável. À minha mãe, pelas nossas tantas conversas sem palavras, pelo seu entusiasmo sem som e pelo seu apoio incondicional. Ao meu irmão, por toda a disponibilidade. E aos meus avós por todo o seu afeto e preocupação. Muito obrigada pelo incentivo, estímulo, paciência, persistência, compreensão e motivação durante todo este percurso. Obrigada pela experiência de vida, pelos valores transmitidos e por todo o amor.

Índice

Introdução	8
Parte I – Prática de ensino supervisionada	9
Creche	11
Caracterização do contexto (instituição).	11
Caracterização da sala.	11
Caracterização do grupo.....	11
Projeto de intervenção: A comunicação.	12
Jardim de infância	17
Caracterização do Contexto (instituição).....	17
Caraterização da sala.	17
Caracterização do grupo.....	18
Projeto de intervenção educativa: Refletir a pessoa total.	18
1º Ciclo do Ensino Básico	23
Caraterização do contexto (instituição).	23
Caraterização da escola.	23
1º Ciclo (2º ano)	25
Caraterização da sala.	25
Caracterização do grupo.....	25
Projeto de intervenção educativa: A Linguagem em sala de aula.	25
1ºciclo (3ºano)	33
Caraterização da sala.	33
Caracterização do grupo.....	33
Projeto de intervenção educativa: “O Espírito de Equipa”.	33
Reflexões e aprendizagens	40
Parte II – Prática Investigativa	49
Introdução	49
Enquadramento Teórico	50
A Ação Comunicativa.....	50

Problemática.....	56
Questões orientadoras.....	56
Objetivos.....	56
Opções metodológicas.....	56
Participantes.....	57
Procedimentos investigativos e éticos.....	58
Análise e discussão dos resultados.....	60
Conclusão	65
Referências Bibliográficas	67
Anexos.....	70

Índice de Quadros

Quadro 1: Os três tipos de comunicação não verbal e os respetivos parâmetros considerados para o estudo.....	57
--	----

Índice de Figuras

Figura 1: O cartaz afixado no corredor com os trabalhos da digitinta e do recorte e colagem para o tema do Inverno.....	16
Figura 2: A brincadeira expressiva durante a atividade da digitinta.....	16
Figura 3: O uso da comunicação não-verbal da estagiária refletido no grupo durante a abordagem do sentido da audição.....	22
Figura 4: Casinha construída pelo grupo.....	22
Figura 5: Uso da estratégia 2 (“Sei a resposta.”) por parte de uma aluna.....	29
Figura 6: Uso da estratégia 2 (“Posso ir à casa de banho?”) por parte de uma aluna.....	29
Figura 7: Representação da chuva, por parte de um aluno, para a elaboração da atividade de expressões.....	31
Figura 8: Momento de partilha a pares recorrendo ao uso da Língua Gestual Portuguesa.....	31
Figura 9: Representações gestuais dos planetas através de desenhos, realizados por um dos grupos de trabalho (verso da folha – conclusão).....	38
Figura 10: Representações gestuais dos planetas através de desenhos, realizados por um dos grupos de trabalho.....	38
Figura 11: Apresentação dos gestos dos planetas por parte de um dos grupos de trabalho.....	39
Figura 12: Trabalho colaborativo na biblioteca da escola, utilizando as TIC (padlet).....	39

Índice de Anexos

Anexo A – Tabela de Competências das Crianças	71
Anexo B - A atitude da Educadora nos vários Momentos.....	75
Anexo C – Ficha de trabalho de Português elaborada para o 2ºano	78
Anexo D - Critérios de Correção e Classificação da Ficha de Português	79
Anexo E - Observações relativas ao desempenho dos grupos de trabalho na atividade de construção do sistema solar	82
Anexo F - Pedido de autorização para recolha de imagens	84
Anexo G - Matriz para a observação da comunicação não-verbal de docentes	85
Anexo H - Tabela de registo das observações	87
Anexo I - Guião da entrevista.....	88
Anexo J - Registo das observações da atuação da educadora de infância.....	89
Anexo K - Transcrição da entrevista realizada à educadora de infância	91
Anexo L - Registo das observações da atuação professora de 1º ciclo	97
Anexo M - Transcrição da entrevista realizada à professora de 1º ciclo.....	102

Anexos Digitais

Anexo Digital A – Vídeo das apresentações das coreografias dos alunos da turma do 2ºano.

Anexo Digital B – Registo vídeo do momento de observação da prática da educadora.

Anexo Digital C - Áudio da entrevista realizada à educadora.

Anexo Digital D - Registo vídeo do momento de observação da prática da professora.

Anexo Digital E - Áudio da entrevista realizada à professora.

Lista de abreviaturas

LGP – Língua Gestual Portuguesa

TAE – Tempo de Aprendizagem Escolar

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

Introdução

O presente relatório tem como principal objetivo evidenciar as aprendizagens e competências que foram trabalhadas e adquiridas ao longo dos dois anos do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico. A capacidade reflexiva é um elemento fulcral e inerente a todo este processo de construção pessoal, que será evidenciado ao longo do trabalho.

Este relatório está dividido em duas grandes partes. A primeira parte contém a descrição de cada um dos estágios efetuados nas valências do pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico.

Foi concebido para cada um dos estágios um projeto de intervenção adequado ao grupo e foram desenvolvidas atividades orientadas com objetivos transversais ao máximo de áreas possível (Desenvolvimento Pessoal e Social, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Matemática, Conhecimento do Mundo, Expressão Motora, Expressão Musical, Expressão Plástica e Expressão Dramática). Nesta seção serão apresentados os resultados da intervenção e algumas reflexões importantes para a minha aprendizagem e para a minha futura prática.

A segunda parte inclui o processo investigativo efetuado para responder à problemática selecionada, que emergiu logo no primeiro estágio devido à sua natureza pessoal. Este projeto investigativo tem como tema a comunicação não-verbal e contou com a participação de uma educadora, de uma professora e dos seus respetivos grupos de alunos, para compreender qual o uso que as profissionais fazem desta componente da comunicação e quais os impactos desta nas crianças e no processo de ensino-aprendizagem.

Parte I – Prática de ensino supervisionada

A prática de ensino supervisionada contou com quatro experiências diferentes em contexto de trabalho:

A primeira, em contexto de creche, teve a duração de 8 semanas, tendo iniciado a 6 de dezembro 2016 e terminado a 27 de janeiro 2017.

A segunda, em jardim de infância, integrou o período de 19 de abril de 2017 a 23 de junho de 2017, com a duração de 9 semanas.

A terceira prática realizou-se numa turma de 2º ano do 1º CEB inserida no agrupamento Marcelino Mesquita do Cartaxo e teve a duração de 7 semanas num período compreendido entre 21 de novembro de 2017 e 19 de janeiro de 2018.

Finalmente, a quarta prática, no mesmo agrupamento, realizou-se numa turma de 3º ano entre 18 de abril a 1 de junho de 2018 tendo tido, portanto, a duração de 7 semanas.

Para as semanas de intervenção, em contexto de prática de ensino supervisionada, foram concebidos quatro projetos que se sucedem sequencialmente e se articulam entre si. Ou seja, os projetos são como compartimentos estanques, em que um levou ao outro, sendo (quase) uma continuação deste. Fez-se questão que todo este percurso, incluindo os projetos, não fosse um conjunto de trabalhos isolados, mas uma sequência articulada e coerente, onde cada passo se constituía também como uma contribuição para o trabalho investigativo em curso. Cada um destes projetos foi implementado ao longo das quatro semanas de intervenção e posto em prática nos vários momentos do dia.

No processo de decisão do que viria a ser cada um dos projetos de intervenção educativa, foram articulados os seguintes aspetos:

- O projeto de estabelecimento;
- O projeto de sala;
- Os interesses e necessidades do grupo;
- A forma de trabalhar da educadora cooperante;
- O tema do trabalho investigativo.

Nenhum dos projetos se cinge a uma única área do saber. Os quatro tiram partido de todas as áreas para contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986). Este contributo apenas seria conseguido através de uma intervenção educativa planeada de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo. (Decreto lei no 241/2001 de 30 de agosto de 2001).

O diálogo com as educadoras e professoras-cooperantes permitiu ter uma percepção dos grupos bastante detalhada. Foi um privilégio presenciar a forma como estas profissionais olhavam, se preocupavam, cuidavam e procuravam estratégias para ir ao encontro de cada criança e das suas famílias, respeitando as suas necessidades e interesses individuais e promovendo a equidade, mas sem perder de vista o grupo. Esta partilha de análises foi essencial para a construção de projetos adequados a cada um dos contextos e respetivas realidades. Por isso, durante os estágios não se partiu para a planificação sem antes conhecer o grupo, as necessidades e interesses individuais de cada criança, a forma como se situa no grupo, promovendo a equidade e o respeito por cada uma, bem como o trabalho da professora. Só observando todas as crianças e avaliando o que vamos experimentando, poderemos atuar junto da zona de desenvolvimento proximal da criança, de modo a conseguir fazer aprender com sucesso (Roldão, 2007), dando respostas adequadas a cada uma das crianças, assim como a todo o grupo.

Todas estas preocupações prévias levaram a uma prática preparada com todo o cuidado.

As atividades orientadas de cada semana tiveram sempre em consideração os conteúdos e as abordagens pretendidas e mencionadas pela professora titular da turma, pois o ajustamento às circunstâncias de cada semana, com espírito aberto, disponibilidade e capacidade de adaptação a cada situação, eram fundamentais para integrar e respeitar as temáticas e as metodologias definidas pelas profissionais.

Intencionalmente, conceberam-se atividades orientadas com objetivos flexíveis e transversais ao maior número de áreas possível.

No decorrer das atividades orientadas houve o cuidado de:

1. Observar a adesão das crianças às propostas didáticas.
2. Observar a forma como interagem connosco e com os outros.
3. Estar atentas à produção de sons e gestos.
4. Analisar a sua linguagem verbal e corporal.
5. Verificar a compreensão e interpretação daquilo que é transmitido.

Houve também especial atenção em:

- Analisar as produções das crianças, não tanto quanto ao resultado final, mas na medida em que esse produto revela o processo;
- Verificar atitudes que revelem a aquisição do sentido de responsabilidade.

Creche

Caracterização do contexto (instituição).

Situada numa pequena localidade do concelho do Cartaxo, esta instituição paroquial acolhe crianças desde os três meses até aos três anos. A creche faz parte do Centro Paroquial e de Bem-Estar Social de Pontével, que integra também o Centro de Atividades de Tempos Livres da mesma localidade.

O edifício é constituído por: uma sala de berçário (6 crianças), uma sala de 1 ano (12 crianças) e uma sala de 2 anos (16 crianças). Está adaptado a utilizadores de cadeiras de rodas, uma vez que, além da ausência de degraus, a infraestrutura integra ainda casas de banho adequadas e portas com vãos de dimensões generosas.

As salas são amplas, luminosas e com acesso ao exterior que, mesmo não sendo particularmente amplo, oferece condições para as crianças poderem usufruir de um espaço ao ar livre. Este espaço exterior, comum a todas as outras salas da creche, estava inutilizado devido a obras. O passeio que circundava todo o edifício era ladeado por um canteiro largo que se estendia ao comprimento de toda a fachada para onde se abriam as três salas.

Caracterização da sala.

A sala era acolhedora e as paredes, pintadas de amarelo, conferiam-lhe um ambiente caloroso. Dispunha de um amplo espaço para brincadeira livre e tornava-se versátil pela facilidade de mover grande parte do mobiliário.

A organização da sala em áreas permitia que as crianças realizassem várias tarefas em simultâneo, organizando-se em pequenos grupos, o que facilitava a comunicação, a interação e a criação de competências sociais, numa idade em que as crianças ainda estão muito centradas nelas próprias. Esta organização da sala em áreas, além de ser uma necessidade para a vida em grupo, contém mensagens educativas quotidianas e permite à criança experienciar o mundo de diversos pontos de vista, fazendo dessa experiência uma aprendizagem ativa, escolhendo, usando e manipulando (Post & Hohmann, 2004). Por isso, o espaço da creche deve ser pensado e organizado com cuidado e ponderação, de forma a proporcionar um ambiente acolhedor e agradável para crianças e adultos e promotor de muitas aprendizagens.

A sala integrava a área da maninha, das histórias, do faz-de-conta, dos jogos, das atividades orientadas e da higiene.

Caracterização do grupo.

O grupo era constituído por 12 crianças, com idades compreendidas entre os 13 e os 21 meses, das quais 7 eram de género masculino e 5 do feminino.

Detetou-se, entre as crianças que constituíam o grupo, diferentes níveis de desenvolvimento quer ao nível motor quer da linguagem, justificados pela diversidade da faixa etária.

Todas as crianças já caminhavam autonomamente embora algumas ainda precisassem de ajuda para percorrer um caminho mais longo.

Com o intuito de melhor conhecer e caracterizar o estado de desenvolvimento e competências a vários níveis das crianças nesta faixa etária, elaborou-se uma tabela orientadora, que constitui o anexo A. Apesar de cada criança ter o seu ritmo de desenvolvimento, a referida tabela, tornou-se uma ferramenta essencial para conhecer melhor as potencialidades e necessidades do grupo e para, a partir desta análise, conceber propostas pedagógicas adequadas durante a nossa intervenção.

Pudemos observar, neste grupo de crianças, características próprias da idade e do grupo em concreto, que nos inspiraram para a adoção do tema da comunicação no projeto de intervenção que se construiu para este estágio de intervenção. Durante o período de observação, antecedente à intervenção, verificou-se, de imediato, que as crianças que constituíam este grupo eram muito expressivas. Mesmo sem verbalizar, conseguiam fazer-se entender de forma notável, utilizando para isso estratégias criativas e perspicazes. Por vezes, algumas crianças revelaram atitudes de frustração quando o adulto não compreendia o que queriam dizer.

Sentimos a sua necessidade de comunicar e, conseqüentemente, de encontrar formas alternativas de comunicação. Observámos que algumas crianças utilizavam os gestos das canções para se fazerem entender noutros contextos. Por exemplo, faziam o gesto de “põe o ovo” (juntando o indicador de uma mão com a palma da outra) quando se queriam referir à galinha que está num livro de histórias.

Projeto de intervenção: A comunicação.

Descrição e fundamentação do projeto.

É importante começar desde cedo educar para valores como o afeto, o respeito, a confiança, a tolerância, a solidariedade, a partilha, a responsabilidade ou a justiça. Assim sendo, o nosso projeto de intervenção vai ao encontro do projeto da sala de 1 aos 2 anos, cujo tema é “Crescendo e Aprendendo com Valores”, na medida em que, promovendo as capacidades comunicativas das crianças, contribuimos para a melhoria da qualidade das relações adulto-criança e criança-criança, visto que é nesta socialização e interação que os valores são vivenciados e experienciados.

É fundamental que o adulto compreenda a importância do seu papel enquanto profissional e seja capaz de interpretar as mensagens transmitidas pelas crianças, compreendendo-as. Esta atenção permite ao adulto oferecer cuidados individualizados que

promovam a proximidade e intimidade entre o adulto e a criança (Portugal, 2011). Oferecendo e estimulando a comunicação estamos a promover o desenvolvimento global da criança a nível físico, social, emocional, linguístico e cognitivo de uma forma lúdica, divertida e interessante para ela, que desperte a sua curiosidade, criatividade, permitindo ao adulto conhecer melhor cada uma das crianças do grupo e ir ao encontro das suas necessidades imediatas.

Objetivos a desenvolver com o grupo.

Estimular a comunicação, a interação e a linguagem, através das relações estabelecidas ao longo da rotina e das atividades orientadas que são planificadas por nós visando a nossa intervenção constitui o objetivo central do projeto.

Sendo que a sala de um ano tem no crescimento e no desenvolvimento motor uma marca importante, procurou-se despertar as crianças para a importância da interação e munil-as de ferramentas que as ajudem a serem compreendidas por quem as rodeia.

Quanto mais fácil for a comunicação, mais eficaz será o acolhimento, mais consistentes serão as relações e as interações, promovendo assim, as atitudes e valores idealizados pelo projeto de sala.

Posto isto, definiram-se os seguintes objetivos para o projeto de intervenção:

- Trabalhar mais vocábulos e estruturas linguísticas relacionadas com as temáticas abordadas nas atividades;
- Acompanhar as canções trabalhadas com gestos, utilizando, quando pertinente, a LGP (Língua Gestual Portuguesa);
- Incentivar a interação através do uso da linguagem verbal e não verbal.
- Trabalhar a rotina, dando instruções verbalmente.

Intencionalidade pedagógica da ação.

Desenvolveu-se um conjunto de propostas pedagógicas capazes de operacionalizar os objetivos acima mencionados. Para esta operacionalização utilizaram-se as seguintes estratégias:

1. Conversar com as crianças;

a) ao verbalizar o que se está a passar, as crianças vão começando a associar palavras a objetos, sentimentos, ações, pessoas, entre outros.

2. Utilizar gestos para comunicar;

a) ajuda as crianças a associar palavras a imagens representativas de uma determinada realidade;

b) oferece uma ferramenta alternativa de comunicação que não carece da utilização do aparelho fonador;

- i. valorizar e adotar os gestos que as crianças já utilizam por sua própria iniciativa.
 - ii. dar espaço para que as crianças criem os seus próprios gestos.
 - iii. apropriar-nos de alguns gestos da Língua Gestual Portuguesa de modo a enriquecer o vocabulário gestual.
- c) permite maior envolvimento e participação;
 - d) permite promover e facilitar uma comunicação mais clara e consistente;
 - e) não substitui a aprendizagem da linguagem verbal nem atrasa a sua utilização;
 - f) gera oportunidades criativas;
3. Interagir com as crianças ao longo da rotina;
- a) possibilita que todos os momentos sejam momentos de interação e de aprendizagem.
 - b) estimula a utilização de gestos, sendo também uma oportunidade de trabalhar valores como o respeito, a bondade e a valorização do outro;
 - c) Permite a participação nas suas brincadeiras propondo alternativas às suas brincadeiras e iniciativas, na tentativa de tornar situações de jogo mais complexas;
4. Utilizar a expressividade e linguagem corporal adequada como ferramentas de comunicação, acolhimento e aproximação;
5. Criar situações de jogo em que são dadas instruções recorrendo à linguagem verbal;
6. Adequar as atividades ponderando quais as atividades mais significativas para as crianças e para o seu desenvolvimento.

Em todos os momentos do acolhimento foram introduzidos alguns gestos da LGP, nomeadamente os gestos “bom dia” e “pão”. No início apenas algumas crianças aderiram a estas representações gestuais, mas com o passar do tempo verificou-se que a maior parte das crianças já representava ambos os signos ao mesmo tempo que os tentava dizer. Sentiu-se alguma resistência por parte da educadora a esta abordagem, mas foi uma barreira que, tanto eu como o meu par de estágio, nos sentimos felizes por ser capazes de ultrapassar.

As atividades orientadas de cada semana tiveram sempre como ponto de partida um conto infantil. Procurou-se integrar e respeitar ao máximo a planificação para janeiro e por este motivo foram utilizados os três contos/histórias que constavam no projeto de sala, cujos serviram de mote para a introdução das temáticas desenvolvidas, por sua vez também definidas pela educadora: Inverno, animais e partes do corpo.

Nos momentos de exploração e atividade orientada foram implementadas diversas atividades. Irei apresentar de seguida algumas das atividades desenvolvidas:

Na primeira semana trabalhou-se o “Inverno”. Enriquecemos esta semana com algum trabalho de Expressão Musical através de canções relacionadas com o tema em vários momentos do dia. Todas as canções foram acompanhadas com gestos.

A construção do placard do inverno implicou um trabalho de rasgagem e colagem e de pintura, nomeadamente utilizando a técnica da digitinta. Através da rasgagem e colagem as crianças construíram o chapéu de chuva. A técnica da digitinta foi desenvolvida com o intuito de construir uma gota de chuva por criança.

Como defende Vygostky, estamos inclinados a ver os primeiros desenhos das crianças, apenas como rabiscos, ao invés de gestos, cuja representação no desenho dão o verdadeiro sentido da palavra e da visão sobre o mundo (Vygotsky, 1980). O desenho é, então, a representação gestual do pensamento da criança ou de um determinado objeto. Por este motivo, foi curioso observar que algumas crianças mexiam na tinta de uma forma mais entusiasmada e divertida, enquanto outras, se revelaram mais inibidas. Esta diferença levou-me a pensar que, para além do seu pensamento e da representação gestual que efetuaram com a tinta, os movimentos corporais que fizeram para tal estavam também muito relacionados com a sua maneira de estar, observar, experimentar e absorver as informações que as rodeavam.

Esta atividade orientada exigiu um contacto mais próximo com as crianças e um diálogo adulto-criança, que facilitou a perceção das conceções dos mais pequenos e, por sua vez, o preenchimento da tabela das observações/avaliações.

“O tamanho do grupo e a ratio adulto-criança é importante, pois grupos pequenos permitem mais intimidade e segurança, permitindo oferecer cuidados mais individualizados e inclusivos. Em pequenos grupos, os diálogos entre adultos e crianças, através de gestos, vocalizações, contactos através do olhar, tornam-se facilitados porque há menos pessoas, menos barulho, menos atividades em interferência” (Craveiro, 2011, p.50).

Segundo Bowlby (1951) e citado por Guedeney & Guedeney (2004), este contacto mais próximo permite o desenvolvimento de relações de vinculação privilegiadas como os caregivers: Continuidade, Disponibilidade e Sensibilidade de resposta.

No entanto, a quantidade de informação que as crianças recolheram nesta atividade foi de tal forma intensa que, no decorrer da mesma foi difícil que respondessem às questões que lhes eram feitas, pois estavam tão envolvidas na sua tarefa que se abstraíram de tudo o resto. Também alguns corpos foram difíceis de controlar, pois o estímulo era tanto, que algumas crianças se levantavam e tentavam deslocar para outros locais da sala com as mãos no ar, dando a entender que queriam mexer noutros objetos e deixar a sua marca noutros sítios, para além da mesa.



Figura 2: A brincadeira expressiva durante a atividade da digitinta.



Figura 1: O cartaz afixado no corredor com os trabalhos da digitinta e do recorte e colagem para o tema do Inverno.

As atividades desenvolvidas levaram à construção de um placard para ser exposto no corredor.

Foram evidenciadas neste estágio algumas melhorias ao nível da comunicação e da interação. O momento do bom dia foi o meu maior desafio, tendo a utilização dos gestos constituído uma mais valia para a melhoria do meu desempenho, que se refletiu no comportamento e numa maior atenção por parte das crianças. As idas para o refeitório eram feitas desorganizadamente, pelo que se decidiu implementar a realização do percurso em fila, sendo as instruções dadas através de gestos. Resultou bastante bem, pois ao esticar o braço e pedindo a todas as crianças que se colocassem na mesma linha, elas caminhavam atentas ao braço e respeitavam a ordem da fila e os respetivos colegas. No momento da sesta, a comunicação não verbal foi crucial para conseguir acalmar e enviar mensagens silenciosas às crianças que tinham mais dificuldade em adormecer, pois assim não acordávamos o restante grupo que já dormia tranquilamente.

Os resultados foram visíveis num curto espaço de tempo e por esse motivo decidiu-se, à partida, que os seguintes estágios teriam na comunicação não-verbal um importante recurso ao nível das estratégias a mobilizar em função dos projetos a desenvolver com os diferentes grupos, tendo em conta as suas características.

Jardim de infância

Caracterização do Contexto (instituição).

A unidade Padre Borges do Centro Social Interparoquial de Santarém, uma Instituição Particular de Solidariedade Social sem fins lucrativos. Trata-se de uma instituição vocacionada para o apoio a crianças e idosos, que presta serviços à comunidade das freguesias de Marvila, S. Salvador, S. Nicolau, Stª Iria, Várzea, Romeira e Azoia de Baixo. Esta instituição tem como missão a promoção da melhoria do bem-estar da população de Santarém, segundo critérios de justiça social, hoje consagrados e reconhecidos.

A unidade Padre Borges recebe crianças dos 3 meses aos 6 anos de idade, distribuídas pelas valências de creche e de pré-escolar. O pré-escolar tem como objetivo satisfazer as necessidades e interesses das crianças nas diferentes etapas do seu crescimento e desenvolvimento, entre os três anos e a idade de ingresso no 1º ciclo do ensino básico, assegurando: a colaboração com os Encarregados de Educação na educação e manutenção da saúde da criança; o direito ao bem-estar da criança, em termos pedagógicos e de lazer; o convívio entre crianças como forma de integração social e a sua preparação para o acesso ao ensino básico.

O espaço exterior, comum a todas as salas do pré-escolar, é partilhado pelos diversos grupos.

Caraterização da sala.

Decorada com um tema marinho, a sala era bastante acolhedora e oferecia um ambiente caloroso onde predominava a cor azul. Peixes de papel decorados pelas crianças identificavam as crianças em várias situações: no mapa das presenças, no quadro dos aniversários, nos materiais ou nos cabides onde penduram os casacos.

Em educação de infância a organização do espaço educativo assume uma elevada importância, pois constitui a base para o desenvolvimento de práticas educativas integradoras, em que rapazes e raparigas se identificam e aprendem princípios básicos de cidadania (Cardona, 2015). Neste sentido, a sala dispunha de um amplo espaço para brincadeira livre e era composta por espaços destinados a atividades específicas: área da maninha; área da leitura; área do faz-de-conta/da casinha; área dos jogos/puzzles; área de trabalho e área das pinturas. A sala conta ainda com uma casa de banho para uso exclusivo deste grupo de crianças.

Caracterização do grupo.

O grupo era constituído por 22 crianças, com 4 anos completos até 31 de dezembro de 2016, das quais 12 eram de género masculino e 10 do feminino. Destacava-se uma criança que revelava comportamentos desconcertantes e desajustados.

Como cada criança é um ser único e autêntico, pudemos observar neste grupo de crianças, características que nos inspiraram para a concretização do projeto de intervenção educativa construído especificamente para este grupo.

Projeto de intervenção educativa: Refletir a pessoa total.

Descrição e fundamentação do projeto.

O Projeto de Estabelecimento “Educar para saber sorrir” tinha como principal preocupação a valorização do desenvolvimento humano em todas as suas dimensões (Projeto de estabelecimento).

Identificou-se o projeto do estabelecimento “Educar para saber sorrir” com o projeto de intervenção proposto por nós: “Refletir a pessoa total”. Na verdade, ambos procuram estratégias, que poderão ser adotadas pelo educador/professor, capazes de promover a motivação e o envolvimento das crianças e, conseqüentemente, as suas aprendizagens e o seu bem-estar.

Dos dez princípios educativos enunciados por Gonzalez-Mena e Eyer (2001), o quarto princípio recomenda aos educadores “Investir em tempo e energia para construir uma pessoa “total”” (Pinha, Cró, & Dias, 2013, p.117).

Em total sintonia com os projetos em vigor e com o modo de operar da educadora-cooperante foi-nos possível propor aprendizagens significativas para todas as crianças que constituíam o grupo. Procurámos concretizar objetivos e “sonhos” da educadora que a própria gostava e ter implementado, mas que não conseguiu por diversos motivos, nomeadamente a criação de um cantinho das ciências. A concretização deste desejo foi importante pois acreditamos que contribuímos para a motivação da educadora e demos-lhe um novo impulso quando, já tinha desistido de alguns dos seus projetos iniciais, precisamente por se aproximar o final do ano.

A escolha do nome do projeto para o grupo de pré-escolar, prende-se com duas ideias principais:

1. A escolha da palavra “refletir” com duplo significado:

1.1. Refletir no sentido de pensar criticamente de modo a retirar aprendizagens desses pensamentos tantas vezes partilhados entre mim e a minha colega, enquanto par de estágio.

1.2. Refletir no sentido de reflexo, pois se os alunos refletem as atitudes, gestos, posturas e discursos do educador, o educador também reflete a sua motivação ou frustração às quais as crianças são tão sensíveis.

2. A formação da pessoa total, constitui a base de todo o currículo, tanto na creche como no jardim de infância. Segundo a Lei Quadro da educação pré-escolar no artigo 10º, “são objetivos da educação pré-escolar” “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança” (alínea f) e “estimular o desenvolvimento global de cada criança” (alínea d).

À semelhança do projeto implementado no contexto da creche, também no jardim de infância se considerou fundamental continuar a trabalhar a comunicação verbal e não verbal, aplicando estratégias comunicativas capazes não só de ir ao encontro das necessidades das crianças como também de impulsionar a motivação e o envolvimento do grupo. A capacidade de comunicação é um elemento essencial para o desenvolvimento total das crianças, para o bom relacionamento entre as crianças e adultos, para o desenvolvimento da autonomia das crianças na resolução de conflitos e para o seu bem-estar e felicidade, uma vez que entendem os outros e se fazem entender a si mesmas. Atribui-se uma maior relevância a esta questão da comunicação quando associada à do reflexo, acima mencionado, pois o educador é um adulto-modelo para o seu grupo de crianças, e as suas atitudes e o uso que dá às palavras e ao corpo são um exemplo para elas.

Objetivos a desenvolver com o grupo.

Decidiu-se continuar a utilizar a LGP, pois a experiência anterior se revelou motivadora, enquanto ferramenta na comunicação e ilustração de histórias e canções, com o intuito de, através do estímulo da inteligência cinestésica, facilitar e promover a memorização de novos saberes de forma mais cativante. A utilização de gestos, por exemplo para contar uma história, “activates the visual and motor cortex as well as mirror neurons in other brain areas which are central to learning” (Biffle, 2013, p. iii). Através desta utilização favorece-se a participação e o envolvimento dos alunos nas atividades propostas e, conseqüentemente, no seu próprio processo de aprendizagem.

Identificámos os objetivos do projeto de estabelecimento, com alguns dos objetivos da Lei de Bases do Sistema educativo Português, que no seu Artigo 5, refere como objetivos da Educação Pré-escolar:

- a) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;
- b) Contribuir para a estabilidade e segurança afetiva da criança;
- c) Fomentar a integração da criança e o sentido de responsabilidade associado ao da liberdade;
- d) Desenvolver a formação moral da criança.

Desta forma, os objetivos definidos para este projeto de intervenção e para o grupo em questão foram os seguintes:

- 1. Formar para os valores;
- 2. Promover o desenvolvimento global das crianças;

3. Contribuir para a socialização e integração de todas as crianças no grupo;
4. Estimular a comunicação em todos os momentos da rotina, dando liberdade às crianças de falar e expor as suas ideias e opiniões;
5. Desenvolver atividades nas diferentes áreas, dando uso à comunicação verbal e não verbal, mobilizando alguns gestos da LGP;
6. Consciencializar e sensibilizar as crianças para as diferenças existentes na sociedade;
7. Agir de forma a que as crianças vejam no educador um exemplo/modelo a seguir, relativamente às questões subjacentes aos objetivos definidos;
8. Promover a motivação, o envolvimento e uma atitude positiva por parte das crianças.

Intencionalidade pedagógica da ação.

Para a operacionalização dos objetivos e para uma melhor intervenção foi construída uma tabela onde se elencam as atitudes da educadora nos diversos momentos da rotina facilitadoras de um ambiente educativo potenciador de aprendizagens. Esta tabela constitui o anexo B.

Na procura da melhor forma de atingir os objetivos pretendidos, foram desenvolvidas diversas atividades.

O projeto da casinha partiu da iniciativa de “ampliar” um dos brinquedos mais populares da sala, com base na observação dos interesses das crianças (um pequeno castelo de plástico e a garagem), construindo uma casa de cartão. Para isso, dividimos o grupo de crianças em cinco pequenos grupos de 4 elementos, atribuindo a cada grupo um caixote de cartão que viria a corresponder a uma divisão da casa (sala, quarto, casa de banho, cozinha e garagem). Para a decoração as crianças dispunham de uma diversidade de materiais: rolhas de cortiça, pedaços de cartão, tampas de garrafas, pacotes de sumo e leite vazios, revistas, catálogos, lãs, tecidos folhas, lápis e canetas.

O decorrer desta atividade trouxe alguns conflitos entre os grupos, pois é difícil para crianças desta idade trabalhar colaborativamente, sendo esta competência trabalhada e desenvolvida com o tempo e com a prática. Aprendemos na unidade curricular de formação pessoal que as aprendizagens mais ricas para as crianças são as provêm das suas ações e de acontecimentos em contextos reais, por este motivo deu-se especial atenção a estas situações de conflito. Intervir e atuar nestas situações foi fundamental para acalmar as crianças e fazê-las compreender a importância de tentarem resolver os conflitos que surgiam nas atividades, respeitando os seus colegas e chegando a um consenso.

A casinha serviu de mote para a introdução dos cinco sentidos de uma forma mais familiar. Cinco sentidos, cinco divisões. A visão foi associada a sala por ser uma divisão em que se vê televisão, a audição foi associada à garagem devido ao barulho provocado pelos

carros, o tato ao quarto, por possuir tecido e colchas macias, a cozinha ao paladar e, por fim o olfato à casa de banho devido ao cheiro dos champôs e ambientadores – mas foi interessante denotar que, apesar de se salientarem cheiros agradáveis, as crianças acharam graça por outros motivos. Neste grupo, bastante heterogéneo, trabalhar conceitos e aprender novos conteúdos, não era tarefa fácil. Ainda para mais nestas idades e considerando toda a dinâmica do pré-escolar que favorece o bem-estar e a brincadeira. Tive a oportunidade de sentir na pele a importância da expressividade da educadora, porque esta aprendizagem tem de ser um momento prazeroso para o grupo e para cada uma das crianças. Foi, consciente desta importância, que, num momento anterior à ação, se ponderou e preparou a abordagem destes conceitos, onde se utilizou muita linguagem gestual e onde o toque foi muito privilegiado, na medida em que as crianças utilizaram o seu próprio corpo para o compreenderem. Com os braços e as mãos apontou-se para os membros associados aos respetivos sentidos, tocando-lhes. A face para expressar alguma emoção relacionada com os sentidos. No caso da visão, por exemplo, abriu-se bastante os olhos, e no caso do paladar, movimentou-se a boca e a língua como se estivessemos a saborear algo agradável ao nosso sentido. A ação do educador reflete-se na ação e nas atitudes das suas crianças. A figura 3 demonstra esse reflexo, mostrando a abordagem utilizada na audição.

Realizaram-se cinco atividades diferentes, em que as crianças puderam experienciar cada um dos sentidos, tanto pela positiva como pela negativa, ou seja, pela falta de um sentido, aproveitando-se esta experiência para falar um pouco sobre a noção de solidariedade e do respeito pela diferença. Ao nível da audição, implementaram-se muitos gestos da LGP, nomeadamente as cores. Notou-se uma maior participação das crianças e foi bom verificar que muitas crianças interiorizaram os gestos que aprenderam e continuaram a executá-los no momento do recreio, já fora da sala. Foi criada uma música e utilizados utensílios coloridos da sala para a ilustrar e incluídos os gestos das cores que as crianças tinham aprendido, de forma a que pudessem entrar na ilustração da canção.

As crianças experienciaram todos os sentidos abordados e compreenderam a sua função, mas tiveram alguma dificuldade em memorizá-los a todos. Curiosamente, os sentidos que as crianças memorizaram de forma mais eficaz foram aqueles que mais experienciaram e viveram, em termos físicos. No caso da visão, as crianças experienciaram a falta deste sentido ao serem vendadas e terem de caminhar pela sala, com a ajuda de um colega. No caso da audição, as crianças aprenderam as cores em LGP e comunicaram umas com as outras imaginando que eram surdas. Nestas duas atividades as crianças movimentaram pernas e braços para circularem pela sala vedadas, testaram a destreza das suas mãos e dedos para a execução dos gestos e exercitaram a face e a boca, para a realização de expressões faciais e para facilitar a comunicação através da leitura labial. Para os três restantes sentidos (paladar, olfato e tacto) as crianças apenas permaneceram sentadas

apalpando, cheirando e comendo pedaços de fruta, algo que já realizam no seu dia-a-dia e que não implica tanta exercitação corporal.

Ao refletir-se sobre a ação, conseguiu-se perceber a importância e o peso que o corpo tem na aprendizagem das crianças. Quanto mais envolvidas as crianças estiverem nas atividades e quanto mais ativo for o seu papel nestas, mais significado terão as experiências vivenciadas e, conseqüentemente, as aprendizagens.

A avaliação destas tarefas não foi uma tarefa fácil, pois tanto eu como a minha parceira estávamos bastante envolvidas.

Este estágio foi, tal como o anterior, um contributo para a minha aprendizagem e para a questão de investigação, pois foi visível a expressividade das crianças e a forma genuína como se fazem entender. No estágio em creche muitas das crianças encontravam-se ainda a desenvolver a sua ação comunicativa, mas no jardim-de-infância esta competência já se encontrava bastante mais completa, ainda que por melhorar e aperfeiçoar. A comunicação era mais fácil e em muitas ocasiões utilizei apenas expressões faciais para demonstrar se estava ou não satisfeita com alguma atitude, comportamento ou situação.

No caso das crianças que apresentavam comportamentos mais desadequados, a proximidade, o toque e a forma mais calma de falar, permitiu-me criar laços de respeito mais fortes. A partir daí, o comportamento melhorou significativamente. Mesmo quando percebia que alguma criança estava mais agitada, pedia-lhe que se acalmasse e que me ajudasse para que a atividade corresse bem.

A introdução da LGP foi, mais uma vez, uma enorme surpresa pela positiva. A adesão do grupo a esta abordagem e o entusiasmo com que depois realizaram os gestos fez-me crer que esta pode efetivamente ser uma boa estratégia para envolver o grupo nas atividades, seja qual for a temática em causa.



Figura 4: Casinha construída pelo grupo.



Figura 3: O uso da comunicação não-verbal da estagiária refletido no grupo durante a abordagem do sentido da audição.

1º Ciclo do Ensino Básico

Caraterização do contexto (instituição).

O agrupamento de escolas Marcelino Mesquita do Cartaxo conta com um total de sete estabelecimentos dos quais 4 se dedicam ao ensino do 1º ciclo.

O projeto curricular do agrupamento (concebido para o ano letivo de 2016/2017 e ainda em vigor) tem como principais objetivos assegurar a formação geral dos alunos e oferecer condições para que estes possam desenvolver as suas capacidades e aptidões (Agrupamento de escolas Marcelino Mesquita, 2016).

Quanto às estruturas de apoio, o Agrupamento compreende três bibliotecas escolares sediadas em três escolas diferentes. As turmas do 1º ciclo contam uma hora semanal fixa para a ida à biblioteca, embora muitas vezes não usufruam desse tempo. O agrupamento conta ainda com um serviço especializado de educação especial e um gabinete de psicologia e orientação que presta serviço nas várias escolas.

As nossas visitas à biblioteca contaram com alguns contratempos logísticos que nos levaram a refletir sobre a organização cuidada e articulada destas visitas. Nomeadamente, o facto de alguns computadores estarem desativados e o facto do Gabinete de psicologia e orientação funcionar, bastas vezes, numa sala anexa à biblioteca.

Caraterização da escola.

O edifício onde se situam as salas das duas turmas que nos acolheram nos dois estágios encontra-se num estado de conservação aceitável. Notou-se uma preocupação com a personalização do ambiente. Esta preocupação torna-se evidente de várias formas: as portas das salas estão pintadas à mão, cada uma com um tema diferente; as paredes das escadas têm elementos de papel com mais ou menos relevo. Este esforço estende-se da sala dos professores à casa de banho, cuidadosamente decorada.

O espaço exterior é amplo e inclui diversas “áreas”. Possui uma zona de brincadeira livre, um campo de jogos, várias árvores e um terreno de dimensões generosas. Os muros estão decorados com citações inspiradoras e pinturas nas paredes.

Os corredores exibem nas paredes uma árvore correspondente a cada sala. A decoração destas árvores está a cargo de cada turma e cabe às professoras combinarem entre si decorações semelhantes para as suas árvores. Enquanto que na sala do segundo ano todas as árvores do corredor do 1º andar foram decoradas da mesma forma, o espaço correspondente à sala do 3ºB, não tinha a dita árvore, tratando-se de uma parede vazia. Quando surgiu a ideia de fazer uma Newsletter, a professora imediatamente sugeriu este espaço que mandou, ela própria, forrar com papel de cenário. De facto, esta turma tinha um projeto proposto pela escola para que se fizesse um jornal de parede. Projeto este, que ainda

não tinha sido concretizado. Ficámos felizes por ter sido possível realizar mais este sonho que a professora tenciona continuar após a nossa partida.

1º Ciclo (2º ano)

Caraterização da sala.

A sala do 2ºB, conta com amplas janelas e uma boa exposição solar o que a torna luminosa e com uma temperatura confortável durante os dias mais frios. A luminosidade, por vezes intensa, é controlada através de estores que ainda funcionam, mas que necessitam claramente de manutenção.

No que diz respeito à planta da sala, optámos por manter a disposição adotada pela docente, que mantém junto da sua secretária os alunos com necessidades educativas especiais, bem como os alunos a trabalhar conteúdos de 1º ano. Esta configuração permite um apoio da professora cooperante mais rápido e direcionado a estas crianças que exigem um trabalho diferenciado relativamente ao resto do grupo. As restantes mesas estiveram dispostas em U até à realização das provas. Após a realização das provas, as mesas passaram a ficar dispostas em filas viradas para o quadro, por opção da professora titular.

Caracterização do grupo.

O grupo era constituído por 20 crianças, com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos. Deste grupo faziam parte: 6 raparigas; 14 rapazes. Este grupo, constituiu uma oportunidade e um desafio para pôr em prática tanto propostas integradoras como abordagens de pedagogia diferenciada, na medida em que integrava alguns casos especiais: três crianças com necessidades educativas especiais (uma delas com CEI, outra com défice cognitivo e outra que não comunicava verbalmente); duas crianças ainda a trabalhar conteúdos de 1º ano; uma criança com daltonismo e ainda uma criança que, apesar de acompanhar os conteúdos do segundo ano, revelava pouca autonomia nos momentos de trabalho individual (destacando-se assim do resto do grupo).

A heterogeneidade e as exigências deste grupo levaram-nos a procurar e experimentar estratégias de gestão de sala de aula e metodologias capazes de dar respostas a todos.

Registaram-se diversas atitudes por parte dos alunos passíveis de serem melhoradas no sentido de favorecer o bom funcionamento do grupo. Estas intervenções prendiam-se sobretudo com interrupções constantes pelas mais variadas razões: “Posso ir à casa de banho?”; “Já acabei.”; “Preciso de ajuda.” Identificou-se, assim, neste grupo uma comunicação verbal excessiva e perturbadora da organização do ambiente educativo e da dinâmica das aulas. Na tentativa de atenuar estas interrupções verbais, foram ponderadas e aplicadas algumas estratégias, que se encontram descritas no projeto de intervenção.

Projeto de intervenção educativa: A Linguagem em sala de aula.

Descrição e fundamentação do projeto.

Durante as reflexões efetuadas em par sobre qual deveria ser o título do nosso projeto de intervenção, “linguagem” pareceu-nos a palavra-chave para o que pretendíamos trabalhar, sendo que incidia sobre os dois grandes agentes do processo ensino-aprendizagem: professor e aluno(s). Assim, surgiu-nos a vontade de implementar atividades diversificadas que implicassem a utilização de diversos tipos de linguagem humana. Oliveira (1993) refere os seguintes tipos de linguagem humana:

- Linguagem dos gestos (mímica)
- Linguagem dos sinais de trânsito
- Linguagem dos sinais de fumo
- Linguagem das cores
- Linguagens da música
- Linguagem das palavras: verbal

A linguagem dos gestos foi uma ferramenta preciosa, especialmente para o aluno que não verbalizava. Por outro lado, o aluno daltónico que integrava o grupo não utilizava a linguagem das cores. Vimos nestes dois casos particulares a confirmação de que a adoção deste tema seria uma oportunidade de encontrar alternativas criativas e integradoras. Olhando para os tipos de linguagem, tal como são aqui elencados, é inevitável recordar os vários tipos de inteligência estudados por Howard Gardner (Strehl, 2000). Facilmente associamos, então, a linguagem dos gestos à inteligência cinestésica; a linguagem da música à inteligência musical ou a linguagem das palavras à inteligência linguística. Como cada área de conteúdo tem vocábulos próprios, o desenvolvimento da linguagem verbal foi trabalhado ao nível dos conteúdos de cada área disciplinar que procurámos sempre abordar de forma transversal e flexível, partindo do que as crianças já traziam e atuando junto da sua zona de desenvolvimento proximal (Rabello & Passos, s.d.). Ao utilizar vários tipos de linguagem chegamos a mais tipos de inteligência, ativamos mais áreas do cérebro e consequentemente, abrimos portas para envolver mais os alunos no seu próprio processo de aprendizagem. “É importante termos consciência da nossa linguagem corporal, pois “as competências de linguagem corporal (...) fazem os outros verem-nos a uma luz mais favorável.” (Pease & Pease, 2017, p.400). Este nosso projeto leva-nos, por isso, a tomar consciência da nossa própria postura corporal e expressividade enquanto docentes e consequentemente a adotar atitudes adequadas neste sentido. Sentimos a necessidade de continuar a utilizar a LGP como uma ferramenta, que utilizámos em experiências anteriores com o intuito de promover a memorização de novos saberes de forma mais cativante.

O nome do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Marcelino Mesquita é “Um por todos” tendo como principal missão o “desenvolvimento de um ensino eficaz e de qualidade visando a formação integral de indivíduos preparados para a aprendizagem ao longo da vida e para o exercício de uma cidadania responsável e empreendedora.”

(Agrupamento de escolas Marcelino Mesquita, 2017). Os indivíduos devem ser preparados para serem, desde a infância, cidadãos responsáveis, tolerantes, sendo que a comunicação é um elemento primordial neste exercício da cidadania. Quanto mais aberta, positiva e construtiva for a comunicação do professor, melhor será a relação que este estabelece com os seus alunos, o que favorece o ambiente educativo e, por sua vez, facilita o desenvolvimento e as aprendizagens (Vieira, 2000).

Assim, teve-se sempre em mente a contribuição para a educação de pessoas inteiras através da promoção do desenvolvimento global da criança a nível físico, social, emocional, linguístico e cognitivo.

Objetivos a desenvolver com o grupo.

Os objetivos do nosso projeto tiveram em consideração os princípios, as áreas de competências e os valores descritos no documento do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória (ME, 2017):

- a) Garantir o acesso à aprendizagem e à participação de todos os alunos;
- b) Desenvolver nas crianças o sentido de respeito por si mesmo e pelos outros;
- c) Fomentar a integração das crianças e o sentido de responsabilidade associado ao da liberdade;
- d) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;
- e) Contribuir para a estabilidade e segurança afetiva da criança;
- f) Contribuir para a aprendizagem de diferentes linguagens e símbolos e para a aplicação desta aprendizagem nos diferentes contextos de comunicação;
- g) Fomentar a colaboração e o trabalho de equipa nas crianças;
- h) Promover a capacidade de interação das crianças, tendo em consideração a capacidade de tolerância, empatia e responsabilidade.

Tendo como referência os objetivos atrás referidos e a necessidade identificada de atenuar o excesso de ruído, associado ao comportamento impulsivo das crianças, mas querendo contribuir para a motivação, envolvimento e sucesso educativo, definiram-se como objetivos deste projeto:

- 1. Aplicar estratégias para a redução das interrupções verbais por parte dos alunos;
- 2. Introduzir diferentes linguagens para incentivar o recurso à comunicação não-verbal;
- 3. Promover a inclusão e participação de todas as crianças;
- 4. Desenvolver atividades facilitadoras de dinâmicas capazes de envolver todo o grupo;
- 5. Promover a apresentação e discussão de algumas temáticas em grande grupo, mas seguidas de um trabalho individualizado que vá ao encontro das necessidades de cada criança;
- 6. Estimular as capacidades e potencialidades da cada criança;

7. Contribuir para a formação pessoal e social das crianças;
8. Desenvolver o sentido de ajuda e de colaboração.

A formação da pessoa total, constitui a base de todo o currículo. Estou consciente de que este processo de formação decorre de todo um trabalho que se inicia em idades precoces, mas acredito que também compete à escola trabalhar pessoas inteiras e trabalhar o indivíduo enquanto um todo, não se reduzindo e limitando à mera transmissão de conteúdos.

Intencionalidade pedagógica da ação.

Para a operacionalização dos objetivos deste projeto, foram implementadas as seguintes estratégias na sala de aula:

Estratégia 1: Chamada de atenção.

A uma chamada de atenção que pode ser personalizada pela professora, os alunos colocam as mãos numa determinada posição, semelhante à da professora, como resposta imediata. Numa das semanas de intervenção as crianças trabalharam a história dos reis magos, por isso a chamada de atenção personalizada era “Reis e Rainhas!”. Em forma de resposta os alunos diziam “Sim”, cruzando as mãos ao mesmo tempo e mostrando que estavam prontos a ouvir.

Estratégia 2: Diferentes formas de colocar o “dedo no ar”

Dando uso à linguagem gestual, as crianças colocam a mão no ar de uma determinada forma em que revelam automaticamente a sua intenção, antes de lhes ser dada a palavra. Nesta turma em concreto as crianças foram convidadas a decidir diferentes formas de pôr o dedo:

- “Posso ir à casa de banho?” - Cruzando o dedo indicador com o anelar, como se fossem duas pernas cruzadas;
- “Tenho uma dúvida.” - Levantando apenas o indicador;

- “Sei a resposta.” - Levantando o polegar.



Figura 6: Uso da estratégia 2 (“Posso ir à casa de banho?”) por parte de uma aluna.



Figura 5: Uso da estratégia 2 (“Sei a resposta.”) por parte de uma aluna.

Estratégia 3: Cartões de sinalização do estado de desenvolvimento da atividade.

Cada criança possui três cartões diferentes, de cores e formas diferentes, para facilitar a leitura das cores e dos símbolos, que coloca no canto superior esquerdo da mesa para informar a professora da sua situação perante uma determinada atividade.

Cartão 1 - Círculo verde = “Já terminei.”

Cartão 2 - Triângulo amarelo = “Estou a conseguir...”

Cartão 3 - Hexágono vermelho = “Preciso de ajuda para avançar.”

Estratégia 4: Jogo do espelho.

Através da imitação pelos alunos da ação e dos gestos da professora, as crianças ilustram vocábulos, canções ou mesmo alguns conceitos base, com o objetivo de facilitar as aprendizagens do grupo.

As crianças aprenderam o conceito de dobro, reproduzindo os gestos feitos pela professora. O conceito e a representação gestual do mesmo foram repetidos com entusiasmo por parte do grupo. Após esta aprendizagem, verificámos, num momento de trabalho a pares, que algumas crianças recorreram ao conceito e aos gestos para a realização das atividades.

Estratégia 5: Apropriação de gestos da LGP.

Foram implementados alguns gestos no grupo para facilitar a comunicação com o aluno que não verbalizava. Antes de iniciar a aula no período da tarde, as crianças bebiam um pacote de leite, sendo que este aluno era “esquecido” por não pedir o leite. Quando

começou a pedir através do gesto de leite, os colegas começaram a interagir mais com ele neste momento da distribuição do leite.

Estas estratégias estiveram presentes em todas as atividades implementadas, cujos conteúdos foram trabalhados a pedido da professora cooperante.

Foi dinamizada uma atividade em que as crianças fizeram a dramatização de um poema presente no manual. Senti a necessidade de exemplificar o que era pretendido, utilizando a primeira estrofe. Como existiam 4 grupos e 5 estrofes, cada grupo ficaria com uma das restantes, sem que nenhum tivesse que trabalhar aquela que tinha sido objeto da minha exemplificação.

Embora tenha hesitado exemplificar por recear que as crianças se limitassem a imitar o que eu tinha feito, depois de o fazer, percebi que o meu exemplo de representação foi suficiente para que elas compreendessem, sem quaisquer dúvidas, o que tinham de fazer. “A ausência do adulto priva a criança ao mesmo tempo de referências (adulto-modelo de identificação) e desse pano de fundo essencial ao desenvolvimento da criança que é a segurança” (Vayer, 1980, p.63). Esta atividade foi um sucesso e alguns dos grupos acrescentaram uma melodia à sua estrofe, cantando-a. Todas as crianças tiveram a oportunidade de participar e algumas superaram, com a ajuda dos colegas do grupo, o seu receio de se expor perante toda a turma. Foi efetuado um registo vídeo deste momento, que se encontra disponível em formato digital (cf. Anexo Digital A).

Numa fase de preparação para os testes que se aproximavam, foi desenvolvida uma atividade que incidia principalmente na realização de uma pequena ficha com alguns dos conteúdos de Língua Portuguesa indicados pela professora titular. No entanto, a aula desenrolou-se primeiro com o conto de uma história sobre as quatro estações, focando a estação do inverno (estação em que se tinha entrado), depois com a realização da ficha que continha um excerto da história e, por fim, com uma atividade de expressão plástica.

A ficha foi encarada não apenas como uma preparação para o teste, mas como um verdadeiro momento de avaliação, tendo sido colocados dossiers em cima das mesas como era habitual na turma, para evitar que olhassem para as respostas dos colegas do lado, e tendo sido definido um tempo limite para a sua realização. Esta intervenção foi importante, na medida em que levou à construção de materiais, nomeadamente de avaliação. Construiu-se a ficha (cf. Anexo C) e os critérios de avaliação para a correção da mesma (cf. Anexo D). A atribuição dos “pontos” e a contagem dos mesmos, facilita a obtenção de um resultado e a atribuição de uma nota individual. Esta avaliação quantitativa, foi importante para o desenvolvimento de conhecimentos e competências ao nível da avaliação individual dos alunos. No entanto a avaliação não deve consistir meramente na medição e classificação¹.

¹ Esta questão é abordada nas reflexões finais dos estágios, em jeito de conclusão, evidenciando as aprendizagens gerais, e encontra-se nas páginas 47 e 48.

A atividade de expressão plástica foi diferente para o grupo, mas, ao mesmo tempo bastante divertida, pois solicitou-se às crianças que pintassem uma folha A4 branca, representando a chuva. No entanto esta representação dependia do estado emocional que a música “Quatro estações”, de Vivaldi, lhes transmitisse. Ou seja, se a música transmitisse tranquilidade, os seus traços seriam mais leves e cuidadosos, mas se transmitisse energia ou até alguma irritação, os seus traços seriam mais vincados e aleatórios. Após a pintura foi colado um chapéu de chuva, que cada uma das crianças construiu através da dobragem em leque de uma folha com a cor que selecionaram.



Figura 8: Momento de partilha a pares recorrendo ao uso da Língua Gestual Portuguesa.

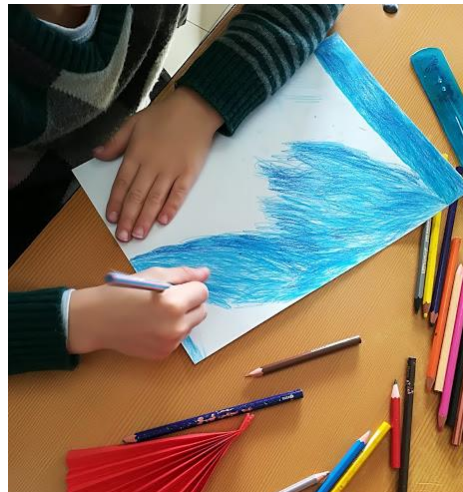


Figura 7: Representação da chuva, por parte de um aluno, para a elaboração da atividade de expressões.

Ao contrário dos estágios anteriores em que o objetivo em fomentar a comunicação tanto verbal como não-verbal, neste estágio, a intenção era diferente. Pretendia-se diminuir alguma comunicação verbal em excesso, substituindo-a por comunicação não-verbal, pois compreende-se a necessidade que estas crianças têm de se fazer ouvir e, seria errado, proibi-las de se expressar. A comunicação não-verbal surgiu como alternativa, não retirando às crianças a oportunidade de participar e intervir nas dinâmicas das aulas e/ou nas decisões do grupo. Os resultados foram bastante positivos e conseguiu-se efetivamente reduzir os ruídos perturbadores. Esta comunicação não verbal sensibilizou também o grupo para a necessidade de comunicar e para a dificuldade do seu colega, que não verbalizava, unindo mais a turma e desenvolvendo o espírito de entreajuda.

Mais uma vez, os resultados positivos desta intervenção aumentaram o desejo de no seguinte e último estágio se aplicar também estratégias ao nível da comunicação não-verbal. O entusiasmo com que estas estratégias inovadoras foram recebidas por parte dos alunos é sinónimo de que o grupo está feliz por estar a aprender. Obviamente estes resultados não seriam conseguidos sem o envolvimento e o papel mais ativo do adulto. Tanto eu como a minha colega de estágio executámos os gestos previamente ponderados para cada uma das atividades e assumimos uma postura dinâmica e disponível, de modo a quebrar algumas

barreiras também no grupo, que não estava habituado a estas inovações dentro da sala de aula.

Acredito que um dos maiores desejos de um professor é que os seus alunos estejam felizes dentro da sala de aula, já que isso é uma grande ajuda para que os alunos se sintam motivados e, conseqüentemente, as aprendizagens sejam bem-sucedidas.

1ºciclo (3ºano)

Dado que o estágio com a turma de 3ºano decorreu na mesma instituição que o estágio anterior, na turma do 2ºano, apenas serão mencionados aspetos do contexto que mereçam ser alvo de referência pela sua especificidade ou relevância.

Caraterização da sala.

À semelhança do estágio anterior, a sala do 3ºB, conta com amplas janelas e uma boa exposição solar. Existia na sala uma bancada de parede a parede que facilitava o acesso a vários materiais e recursos educativos, aos quais os alunos tinham livre acesso, recolhendo e distribuindo autonomamente os materiais necessários para cada atividade.

Dentro da sala havia um computador com acesso à internet, que permitiu o acesso a ferramentas fundamentais em algumas das atividades implementadas, como, por exemplo, o google maps e o padlet.

Os trabalhos dos alunos eram expostos nas paredes da sala, bem como num estendal de corda que atravessava a sala. Os produtos das nossas atividades foram substituindo outros trabalhos expostos anteriormente, enriquecendo a exposição, de forma a valorizar as produções das crianças e manter a sala personalizada, com a marca das várias individualidades que compõem este grupo.

Caracterização do grupo.

O grupo é constituído por 24 crianças, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos. Deste grupo faziam parte 10 raparigas e 14 rapazes, sendo que uma das crianças tinha Necessidades Educativas Especiais, beneficiando por isso do apoio da Unidade de Ensino Especializado. Várias crianças que compunham o grupo tinham apoio ao nível dos conteúdos das diferentes áreas.

Este grupo destacava-se pela sua intensa e notória coesão, que muito se devia ao trabalho desenvolvido pela cooperante, uma vez que se preocupava com a autonomia das crianças, com a sua capacidade de resolução de conflitos e com a entreajuda entre pares. Estas caraterísticas foram inspiradoras no processo de concretização do projeto e levaram à implementação e experimentação de atividades desafiantes, não só para o grupo, mas também para mim e para o meu par de estágio.

Projeto de intervenção educativa: “O Espírito de Equipa”.

Descrição e fundamentação do projeto.

A proposta de formar pessoas, concretamente, através da prática de trabalhos de grupo, de pequenos projetos, e de algumas técnicas de gestão de sala de aula, vai ao

encontro dos objetivos educativos do agrupamento, mencionados na caracterização do contexto. Estes mesmos objetivos são também o foco principal do projeto de intervenção desenvolvido, pois desta forma é possível trabalhar-se para um objetivo em comum e contribuir-se diretamente para a promoção do espírito de equipa em sala de aula de forma a chegar a todos, motivando cada um a dar o seu melhor.

Neste projeto integrou-se o desejo da professora cooperante de realizar, numa abordagem transversal, mais atividades nas áreas das expressões artísticas, sobretudo ao nível da expressão plástica. Em minha opinião, numa turma tão unida, faria todo o sentido desenvolver atividades de expressão dramática, música ou dança, por implicarem um maior trabalho colaborativo. Contudo, a cooperante revelou um maior interesse em desenvolver atividades de expressão plástica, de índole mais individual, pelo facto de obter um produto final que podia ser exposto e levado para casa. Na tentativa de combater este obstáculo desenvolveram-se atividades das várias expressões e, mesmo as atividades de expressão plástica, à partida de carácter individual, foram realizadas em grupos, precisamente para valorizar a capacidade de cooperação que existia na turma.

As atividades propostas procuraram promover o espírito de equipa, através da implementação de trabalhos de projeto, trabalhos colaborativos e de algumas atividades experimentais. Por este motivo, o nosso projeto tornou-se mais desafiante, pois implicou que nós próprias nos constituíssemos como uma verdadeira equipa exemplar, incluindo, obviamente, a cooperante. O diálogo constante com a professora cooperante e a partilha de ideias e propostas relativamente ao trabalho a desenvolver com este grupo em concreto, foram uma mais-valia para a operacionalização e para o desenrolar de todo o projeto. A forma de trabalhar da professora cooperante, a sua personalidade flexível e a confiança que depositou em nós, marcaram este estágio desde o primeiro dia, permitindo-nos “arriscar” mais, não só ao nível dos recursos educativos utilizados, mas, sobretudo, ao nível das dinâmicas implementadas, rompendo um pouco com aquilo que nos habituámos a ver ao longo dos estágios curriculares

Objetivos a desenvolver com o grupo.

Muitos são os autores que defendem que o 1º ciclo do ensino básico não deve estar compartimentado por disciplinas, por entenderem que esta compartimentação do saber não favorece a apropriação do conhecimento pelas crianças desta faixa etária, e, por isso, pode constituir uma barreira no sucesso das aprendizagens. Esta integração curricular e todo o trabalho de construção da aprendizagem são estruturados através da mobilização e organização dos diversos saberes na sua interação face a situações “significativas para os alunos, cujo pensamento e apropriação do real é ainda mais global que analítica, em detrimento da abordagem segmentar dos diferentes campos do conhecimento formalizado” (CNE, 2008, p.192).

Por isso, neste projeto procurámos uma abordagem integrada do currículo, cruzando e interligando as diferentes áreas e conteúdo.

Acresce que, dadas as características já referidas do grupo procurámos promover abordagens que implicassem formas de ajuda entre colegas, bem como o reconhecimento e valorização das competências e experiências de cada criança, através do desenvolvimento de atividades apoiadas na metodologia de trabalho de projetos. A aprendizagem por projeto envolve: pensamento crítico, colaboração e comunicação que não estão suficientemente presentes nas aulas tradicionais (Buck Institute for Education, 2014). Desta forma, promovemos trabalhos de grupo com uma base comum de forma a que cada grupo contribua com as suas aprendizagens para o sucesso de um projeto comum a todo o grupo.

Assim, os objetivos definidos para este projeto foram os seguintes:

1. Potenciar a coesão do grupo para a implementação de atividades com dinâmicas mais complexas;
2. Valorizar o trabalho de grupo e de projeto;
3. Promover a autonomia quer de cada uma das crianças, quer dos grupos como núcleos de aprendizagem;
4. Desenvolver atividades que trabalhem as diferentes áreas de conteúdo de forma interligada;
5. Utilizar ferramentas das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) para facilitar e sintetizar as aprendizagens;
6. Valorizar as expressões artísticas, incluindo-as no processo de aprendizagem;
7. Incentivar e aumentar o uso da comunicação verbal e não-verbal;
8. Estimular o pensamento crítico, a discussão e a partilha de ideias/opiniões, levando os alunos a participar no seu próprio processo de aprendizagem.

Estratégias para operacionalizar os objetivos.

Estratégia 1: Trabalhos por projeto.

A Aprendizagem Baseada em Projetos é um modelo inovador de ensino e aprendizagem. Incide sobre os conceitos e princípios de uma disciplina, envolve os alunos em atividades de pesquisa para resolução de problemas e outras tarefas relevantes, permite aos alunos trabalhar autonomamente para construir o seu próprio saber, e culmina em produtos concretos (Buck Institute of Education, 2014). Esta estratégia prende-se com o nosso esforço de promover aprendizagens ativas onde o professor continua a ter um papel essencial no processo de aprendizagem, mas sem centrar a ação educativa exclusivamente na sua pessoa assumindo, o papel de gestor e de facilitador, uma vez que este tipo de abordagem pressupõe

formas de entreaajuda entre colegas, bem como o reconhecimento e valorização das competências e experiências de cada elemento do grupo.

A aprendizagem por projeto envolve: pensamento crítico, colaboração e comunicação que não estão suficientemente presentes nas aulas tradicionais (Buck Institute for Education, 2014). Desta forma, planificamos trabalhos de grupo com uma base comum de forma a que cada grupo contribua com as suas aprendizagens para o sucesso de toda a turma.

Estratégia 2: Partilhar conhecimentos (ligado ao trabalho de projeto).

A teoria de aprendizagem do psiquiatra americano William Glasser indica que a melhor forma de aprender é ensinar, sendo que aprendemos 95% do que ensinamos (Professores, 2017). Para isso, surge a condição de que “os estudantes sejam incentivados a fazerem o melhor que podem (...), sintam-se bem e divirtam-se em um ambiente favorável e acolhedor” (Almeida & Betito, 2003, p. 5). Assim, foi proposto ao grupo que apresentassem aos colegas, as conclusões dos seus trabalhos, evidenciado e partilhando as suas aprendizagens.

Estratégia 3, 4 e 5: Diferentes formas de colocar o dedo no ar, Jogo do espelho e Apropriação de gestos da LGP.

As estratégias 1 e 2, acima referidas, foram introduzidas neste estágio. As restantes (3, 4 e 5) já tinham sido utilizadas no estágio anterior e dada a adesão das crianças do 2ºano a estas estratégias, decidiu-se aplicá-las também neste estágio com a turma do 3ºano. As estratégias encontram-se explícitas nas páginas 22, 23 e 24, relativas ao projeto implementado na turma anterior. É de referir que, para as mais variadas representações gestuais, recorre-se muitas vezes à LGP. Desta forma, a professora não tem de inventar gestos uma vez que recorre aos que já estão inventados, sensibilizando ao mesmo tempo as crianças para outra língua usada por milhares de portugueses.

Intencionalidade pedagógica da ação.

Foi disponibilizado, por parte da professora cooperante, um quadro com os conteúdos programáticos a trabalhar no 3º período. Este quadro facilitou a intervenção e ponderação das atividades a desenvolver, na medida em que possibilitou verificar quais os conteúdos que já tinham sido trabalhados, quais os que ainda estavam por trabalhar e, destes, quais os que poderiam ser cruzados na prática, permitindo ao professor rentabilizar melhor o tempo letivo e dar sentido às aprendizagens.

O envolvimento das crianças nas propostas era um dos objetivos ambicionados, para que daí retirassem aprendizagens significativas e lhes dessem sentido.

“(...) Aprender quer, essencialmente, dizer poder dar sentido a uma realidade complexa. O sentido depende do contexto, da maneira como nós interpretamos a

situação em causa. Um mesmo fenómeno pode tomar significados muitos diferentes consoante a perspectiva adoptada. É através da nossa história cognitiva, afectiva, e social, que damos sentido à realidade, quer esta seja existencialista, matemática, literária ou outra.” (Altet, 1997, p.146)

As aulas foram estruturadas sobre esta linha de pensamento, na constante procura em estabelecer relações entre a aprendizagem e a realidade das crianças. Tentou-se sempre dar exemplos reais ou levar as crianças a realizar algo que pudesse servir de mote para um novo conteúdo ou uma nova abordagem. Assim, foi possível explicar o que era um leilão, aproveitando as vivências de um dos alunos, que todos os anos participa no leilão da sua vila; trabalhar os itinerários, deslocando-nos ao exterior da instituição e circulando pela cidade do cartaxo; trabalhar as medidas e introduzir as noções de perímetro e área, partindo da experiência vivenciada durante o passeio pela cidade; fomentar a elaboração de textos de opinião pessoal sobre as atividades desenvolvidas, para o jornal semanal; entre outros exemplos.

Para trabalhar o sistema solar e os planetas, desenrolaram-se uma sequência de atividades que se encadearam com um objetivo final: a construção e compreensão do sistema solar. Considerando que este modelo foi desenvolvido com base no sistema solar real, foi importante pensar na melhor forma de o fazer. A turma foi dividida em grupos e cada grupo ficou com um astro. As crianças realizaram um pequeno jogo de descoberta pela sala de aula, em que procuraram o bilhete de identidade de cada planeta. Para que não houvesse muita agitação, foi sugerido às crianças que imaginassem estar num local sem gravidade, logo deslocaram-se de forma muito leve e lenta. Para facilitar, fez-se uma demonstração e remeteu-se para os filmes de ficção científica, onde aparecem astronautas a deslocar-se no espaço. Neste momento, criou-se uma ponte entre a atividade dos ímanes e da atração (realizada na primeira semana de intervenção) e a atividade do sistema solar. Os grupos exploraram o seu astro e tiveram de o representar em grande escala. Com apoio, após alguns cálculos, chegaram ao raio dos planetas e à distância entre cada um deles. Foi necessária alguma engenharia para a construção de um compasso com lápis e lã, dada a dimensão de alguns astros. Depois de todos os cálculos, cada grupo colou o seu astro no corredor da escola. Quando esta tarefa terminou, foram tiradas algumas fotografias, que foram utilizadas na construção do *padlet* do sistema solar², juntamente com os textos informativos de cada planeta realizados pelos grupos com base nas informações presentes nos bilhetes de identidade. O *padlet* foi o instrumento selecionado para, em jeito de conclusão, sintetizar todas as aprendizagens e partilhar os trabalhos desenvolvidos pela turma toda. Como é uma ferramenta que permite o trabalho colaborativo em simultâneo, mesmo antes de terminarem a cópia do seu texto informativo, pôde ver-se alunos a ler os textos dos colegas e a indicarem

² Link para a visualização do padlet criado: <https://padlet.com/turma3bjosetagarro/vqw492cb10wz> .

alguns erros ao nível da escrita no computador, pois foi algo que maior parte da turma transpareceu não realizar com frequência.

Ainda no mesmo âmbito, desenvolveu-se a atividade da Dança dos Planetas. Esta atividade mobilizou os conceitos de movimento de rotação e de translação dos planetas e as crianças foram os principais agentes desta atividade. Em primeiro lugar, foi necessário adequar o espaço educativo à dinâmica da atividade e, por isso, colocaram-se as mesas todas juntas às paredes da sala, libertando o centro da mesma. Deixou-se apenas uma mesa no meio, com uma lanterna, para representar o sol. As crianças colocaram-se à volta do sol, de acordo com as diferentes órbitas dos planetas e realizaram o movimento de rotação, girando em torno de si mesmas e de um único eixo vertical, e o movimento de translação, andando à volta da mesa. No caso da Terra, uma das crianças representou a lua, permanecendo próxima do seu planeta. Durante a atividade colocou-se uma música ambiente tranquila, e apagaram-se as luzes da sala, deixando a lanterna iluminar o espaço, à semelhança do que faz o sol.

No final, desafiámos os grupos de trabalho para, no intervalo, se reunirem e pensarem em gestos para representar cada um dos planetas que constitui o sistema solar. Um dos grupos de trabalho registou as representações de cada um dos planetas através de desenhos.

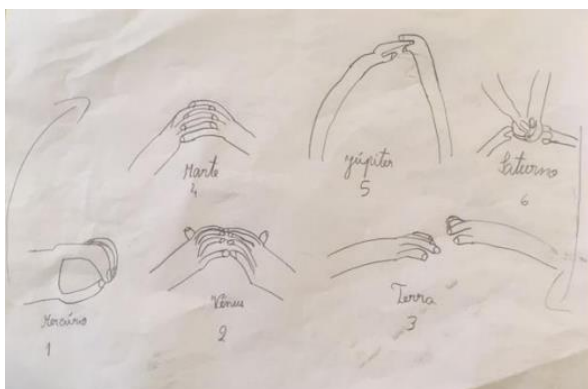


Figura 10: Representações gestuais dos planetas através de desenhos, realizados por um dos grupos de trabalho.

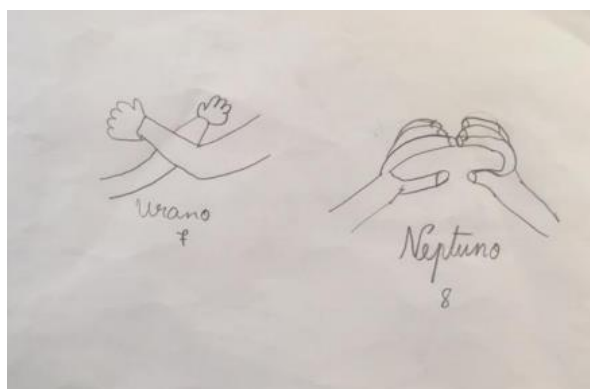


Figura 9: Representações gestuais dos planetas através de desenhos, realizados por um dos grupos de trabalho (verso da folha – conclusão).

Neste último estágio foi possível explorar mais conteúdos e recursos didáticos, assim como dinâmicas e formas de comunicação. O grupo foi uma ótima ajuda, pois revelou-se bastante recetivo e participativo às inovações sugeridas e implementadas. O uso do corpo foi uma constante nestas aulas, uma vez que a própria cooperante, por ser bastante expressiva, habituou o grupo a exemplificações com o corpo e com casos bastante reais e concretos. Por isso, enquanto estagiária, foi necessário corresponder a esta necessidade das crianças, tornando-se um desafio ainda maior utilizar a linguagem corporal enquanto complemento da verbal.

Este grupo conhecia o alfabeto em LGP, por isso surgiu uma nova forma de pedir para ir à casa de banho. Os alunos realizavam o gesto adequado, previsto na estratégia 3, e a

professora dava o consentimento executando o gesto correspondente à letra inicial do seu nome. Ao identificar a sua letra, levantava-se e ia à casa de banho, sem perturbar o funcionamento da aula. Esta dinâmica tornou-se quase um jogo para as crianças, que deixaram de utilizar qualquer outra forma para fazer este pedido.

Era evidente a dificuldade de alguns alunos em permanecerem sentados nas suas cadeiras. Atividades como a “dança dos planetas” constituem formas eficazes de levar as crianças a apropriarem-se dos conteúdos, rompendo com o sistema tradicional. No final da semana foi realizada uma ficha de trabalho individual para aferir se as aprendizagens tinham sido, efetivamente, bem-sucedidas. Todas as crianças conseguiram resultados positivos e nenhuma das crianças errou no exercício relativo aos movimentos de rotação e translação.

Mais uma vez foram visíveis os benefícios da comunicação não-verbal e do uso do corpo enquanto recurso e ferramenta na dinâmica das aulas, na compreensão dos conteúdos e na aprendizagem.



Figura 11: Trabalho colaborativo na biblioteca da escola, utilizando as TIC (padlet).



Figura 12: Apresentação dos gestos dos planetas por parte de um dos grupos de trabalho.

Reflexões e aprendizagens

Ao longo dos quatro estágios surgiram dúvidas, dificuldades e barreiras a ultrapassar, que, no fundo, se constituíram como os alicerces do conhecimento construído e das competências profissionais desenvolvidas no contexto da prática.

Organização e exploração do espaço e do tempo.

Nestas idades é fundamental as crianças serem estimuladas e desafiadas. Nesse sentido, devem ser criadas condições que favoreçam a sua apetência natural para explorar aquilo que as rodeia. A organização do espaço e do tempo tem, assim, uma importância crucial para o seu desenvolvimento, na medida em que potencia a intensa capacidade de aprendizagem dos primeiros anos. Só essa organização permite explorar o espaço, os materiais e as sensações com um crescente grau de autonomia e confiança (Einion, 1999).

Em todas as instituições foi notória uma preocupação com a organização do tempo e do espaço. A rotina era rigorosa, assim como a distinção das diferentes áreas do espaço educativo. No pré-escolar a aprendizagem era desenvolvida nas diferentes áreas, tirando proveito de todo o espaço da sala, mas no primeiro ciclo a distinção limitava-se ao espaço para aprender, ou seja, a sala de aula, mais especificamente os lugares/cadeiras e mesas estipulados para cada aluno, e o espaço para a brincadeira, que era o exterior. A organização exterior, tal como acontece com a organização do espaço interior, deve oferecer estabilidade ao grupo e às educadoras. “Esta organização constituiu o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender.” (OCEPE, 2016, p.24).

Isto significa que o exterior deve ser tão ou mais valorizado do que o interior, e, infelizmente, às crianças com as quais estagiei não foi oferecida a oportunidade de explorar o espaço, os materiais e as múltiplas sensações que o exterior das instituições poderia oferecer e que constituiriam uma mais valia para elas. O contacto com a natureza promove oportunidades para explorar o meio natural, oferece experiências de risco e desafio e oportunidades de partilha e de cumplicidade com os outros. (Bilton, Bento, & Dias, 2016). Estes espaços promovem o “desenvolvimento global da criança, sua autonomia, liberdade, socialização, segurança, confiança, contato social e privacidade” (Zamberlan, Basani, & Araldi, 2007, p.248).

A relação entre encarregados de educação e docentes.

Pude verificar que todas as instituições faziam chegar algumas informações aos encarregados de educação, através de um painel que se encontrava ou à porta da instituição (ao nível do 1º ciclo) ou à porta da sala (ao nível pré-escolar), que permitia a partilha da ementa

semanal ou até da planificação semanal das atividades orientadas. No pré-escolar a comunicação era mais rica, quer quanto à regularidade quer quanto às formas como se processava. No primeiro ciclo, talvez para promover a autonomia das crianças, foi notório o distanciamento existente entre pais e professores, sendo a comunicação feita maioritariamente por via das cadernetas escolares, que eram o instrumento mais utilizado para enviar recados aos pais ou para os informar de alguma coisa de maior relevância.

O contacto que estabeleci com os pais e/ou encarregados de educação, enquanto estagiária, foi bastante reduzido, infelizmente. A comunicação verbal entre pais e profissionais esteve, também, muito pouco presente nos estágios, sendo a troca de informações realizada à distância, por meio da escrita. Esta comunicação escrita não favorece o estabelecimento de relações de confiança entre pais e comunidade escolar, pelo contrário, provoca um maior afastamento entre ambos os intervenientes.

Não só no pré-escolar, como também no 1º ciclo, estas partilhas relativas aos seus educandos são importantes para o envolvimento dos pais na comunidade escolar, pois o diálogo entre pais e profissionais ajuda a tomar decisões sobre o contínuo processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança (Parente, 2012).

A capacidade de observação.

O olhar é fundamental na área da educação, pois é esta capacidade que nos permite observar e conhecer o grupo, no seu conjunto, e cada uma das crianças, na sua individualidade. A promoção do bem-estar, implica não só responder às necessidades básicas de cada uma das crianças, mas também conhecer e encontrar formas de atuação que deem resposta às especificidades de cada uma de forma a promover o seu desenvolvimento. Em cada uma das valências tentei sempre permanecer atenta a todas as crianças, nos diversos momentos da rotina, certificando-me que cada um dos elementos do grupo tinha uma resposta atempada e adequada às suas necessidades. Isto nem sempre foi uma tarefa fácil, devido à quantidade de coisas que aconteciam quase simultaneamente, mas com o passar dos dias foi-se tornando mais simples. Acredito que o tempo e a experiência levam à melhoria desta complexa capacidade de observação.

A observação está presente em todos os momentos da prática, seja no planeamento de uma atividade, durante o decorrer dessa mesma atividade, ou durante a avaliação, não se limitando ao simples acto de ver e registar. A análise, a interpretação e a reflexão cuidada das evidências observadas é fundamental no processo de observação e constitui um primeiro passo para levar este processo mais além, transformando-o em documentação pedagógica (Parente, 2012).

Os rótulos e a definição de limites.

Frequentemente, tal como aconteceu em alguns dos estágios que realizei, na tarefa de conhecer e caracterizar o grupo de crianças, facilmente se evidencia a tendência para “rotular” as crianças. Consigo compreender que, por vezes, seja mais prática a atribuição de uma determinada designação a alguém de acordo com as suas principais características, no entanto, não concordo que estas rotulagens sejam feitas de forma bastante explícita à frente das crianças em questão e do restante grupo. “Os rótulos diagnósticos podem afectar negativamente a auto-estima da criança” (Lopes & Silva, 2010, p.114) e podem baixar, ou manter baixas, as expectativas em relação à criança e “levar a que seja tratada de forma diferente com base no rótulo” (Lopes & Silva, 2010, p.114), quer por parte dos adultos, quer das restantes crianças do grupo.

As crianças testam os limites dos adultos, mas os adultos devem compreender a importância destas atitudes, visto que as crianças vão desenvolver a sua noção de limite ao longo da vida, e vão, com as experiências e as aprendizagens, perceber até onde podem ir em determinada situação e o que podem ou não podem fazer. Estas serão, mais tarde, os adultos da nossa sociedade, e como profissionais temos a papel de contribuir para a formação de uma personalidade forte e bem estruturada em valores fundamentais para a vida em sociedade.

O profissional enquanto mediador e promotor de aprendizagens.

Nos momentos em que tive a oportunidade de assumir o papel das profissionais com que estagiei e estive à frente da turma, pensei nas atividades que ia implementar com o grupo, assim como nas estratégias que poderia adotar, de modo a conseguir um maior envolvimento do grupo. A percepção dos temas de interesse das crianças e a incidência estratégica sobre esses temas, possibilitam uma maior atenção, envolvimento e apreensão de conhecimentos por parte das crianças. Como tal, mantive sempre esta noção em mente nos estágios que realizei.

O docente tem a complexa função de fazer aprender, que não passa apenas pela transmissão de saberes, mas sim pela garantia da apropriação dos conteúdos e conhecimentos por parte das crianças (Roldão, 2007). As concepções existentes acerca da relação entre a teoria e a prática têm vindo a ser desmistificadas, realçando o papel do docente. Segundo a expressão proveniente do século XII “acto ou efeito de professor”, o trabalho era considerado algo artístico e que incluía todos aqueles que faziam parte das corporações que regulamentavam o exercício do ofício (Dubar, 1997). Esta definição evoluiu para além da natureza específica da atividade exercida, ou seja, a necessidade de formação especializada, passando a valorizar a autonomia e a reflexividade no desempenho da mesma.

A capacidade de comunicar coerentemente e de transmitir conteúdos, é atualmente considerada uma competência do profissional e por este motivo presente, de forma evidente, em todos os projetos de intervenção desenvolvidos para cada um dos estágios. No plano da

comunicação, “o modo de ajustamento situa-se ao nível da compreensão das mensagens” (Altet, 2000, p.106), que influencia positivamente o plano afetivo e revela importância no desenvolvimento, pois a auto-estima da criança constrói-se também de forma integrada no coletivo, na consciência de ser um elemento importante à vida comum (Vasconcelos, 2007).

O caráter democrático, a partilha, a autonomia e o respeito.

Foi durante a realização dos quatro estágios curriculares, que estes conceitos passaram a fazer cada vez mais sentido. Compreendi a importância de estimular a participação das próprias crianças nos momentos referentes ao seu processo de aprendizagem nas diferentes fases da planificação, ação e avaliação, promovendo os valores mencionados. A forma como o estímulo/incentivo é efetuado implica o uso de uma comunicação não-verbal adequada às necessidades da criança.

No entanto, as escolas em que se realizaram os estágios adotavam sobretudo metodologias de ensino tradicional e, por esse motivo, procurou-se observar outras metodologias modernas, que já operacionalizavam esta participação e autonomia por parte das crianças, tão importante para o desenvolvimento de pessoas totais.

Numa visita a uma das salas da escola Manuel Ferreira Patrício em Évora, onde é privilegiada a metodologia de trabalho de projeto, inspirado no Movimento da Escola Moderna e a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no contexto escolar global, verificou-se a importância do papel do adulto enquanto facilitador do processo de aprendizagem das crianças. Os temas dos projetos selecionados pelos alunos, mobilizavam uma série de competências para a elaboração de um trabalho conciso que era exposto e apresentado a outras turmas.

O trabalho de equipa posto em prática e o exercício frequente destes projetos, levou as crianças a desenvolverem o respeito pelos interesses do outro, pelas suas capacidades e pelas suas características individuais. Este respeito é também o respeito que o docente deve promover na sua sala, aceitando, ele próprio, os diferentes temperamentos das crianças e respeitando cada uma. Muitas revelam inseguranças e baixa autoestima, através do seu receio em participar nas atividades e em se relacionar com os outros, daí que seja fundamental proporcionar-lhes um ambiente relaxante e securizante, de modo a eliminar fontes de ansiedade e a ajudá-las a ultrapassar situações com uma maior confiança, pois uma boa autoestima constitui um bom antídoto no combate à ansiedade (González, 2012).

Os trabalhos de grupo são estratégias pertinentes para o desenvolvimento dos aspetos mencionados - caráter democrático, a partilha, a autonomia e o respeito -, sendo que possibilitam ao docente “ter em conta diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos, respeitar ritmos diferenciados de pensamento e de ação, valorizar processos complexos de pensamento e melhorar a aquisição de competências” (Pato, 2001, p.9).

O envolvimento do grupo nas atividades.

Existem duas formas de estimulação do interesse: fazendo “apelo a mecanismos estranhos ao trabalho a efectuar, e que constroem o indivíduo” (Altet, 1997, p.62) - recompensas, punições ou a necessidade de passar e ter positiva nos testes³ –, ou colocando o aluno numa situação em que este sente a necessidade e o desejo de executar uma determinada tarefa⁴.

O início das tarefas é fundamental para o envolvimento das crianças. É preciso despertar o interesse dos alunos e estimular este interesse, uma vez que “a própria situação – o contexto no qual aprendemos – vai suscitar o processo da interpretação e da compreensão; não exerce simplesmente uma influência na cognição, faz antes parte dela. A sua importância é, por isso, imensa” (Altet, 1997, p.147). Logo, a criação de um ambiente diferente, uma questão-desafio, jogos educativos ou a abordagem de uma temática através de algo mais lúdico, podem fazer toda a diferença na motivação das crianças, na sua predisposição para aprender e na própria aprendizagem. Neste sentido, o corpo tem um papel fundamental, pois o vivenciar as aprendizagens permite uma aquisição do saber mais concisa e significativa para a criança. Tal como foi referido anteriormente, no estágio com a turma de 3ºano, durante a sequência de atividades relativas aos cinco sentidos, verificou-se que as crianças memorizaram os dois sentidos que mais experienciaram em termos físicos.

Durante todo o decorrer das tarefas propostas é necessário que as crianças recebam reforços positivos, que lhes deem motivação para continuar, ao invés de reforços negativos. O corpo é um instrumento precioso na transmissão de reforços positivos ou negativos, pois através da comunicação não-verbal é possível enviar mensagens, que as crianças não ouvem, porque não ditas, mas que sentem. A interpretação que é feita pelas crianças e o sentido que atribuem aos reforços positivos enviadas por via da comunicação não-verbal⁵, vão ao encontro das suas verdadeiras necessidades, muitas vezes desconhecidas pelos profissionais. Ao desenvolver o conceito de condicionamento operante, B. F. Skinner, defende que quando há um reforço positivo o “comportamento é reforçado e a probabilidade de voltar a acontecer aumenta como consequência de um resultado positivo” (Kleinman, 2017, p.14).

Os diferentes ritmos de trabalho e a rentabilização do tempo de aprendizagem.

Na formação inicial e numa fase primordial da prática profissional, nem sempre é fácil determinar o tempo necessário para que os alunos aprendam efetivamente um conteúdo e para realizarem com sucesso uma determinada tarefa, até porque as crianças têm “tempos” e ritmos diferentes. Como posso verificar se numa tarefa houve efetivamente TAE (Tempo de

³ Meios de estimulação do interesse extrínsecos.

⁴ Meios de estimulação do interesse intrínsecos.

⁵ Confrontar com o enquadramento teórico do projeto investigativo – exemplos comportamentos não verbais indicadores de reforço afetivo positivo ou negativo.

Aprendizagem Escolar), considerando que nem todo o tempo gasto numa tarefa significa, efetivamente, a compreensão e apreensão de conteúdos? (Arends, 1995). Fazer uma correção da tarefa com toda a turma nem sempre me dá a garantia de que as crianças compreenderam essa mesma tarefa.

Corrigir individualmente as tarefas permite aferir estas questões, contudo, este exercício torna-se bastante esgotante a longo prazo, por isso, pode e deve ser concretizado com menor regularidade. Para além desta forma de verificar/corrigir as tarefas, podem ser adotadas outras, tais como a correção em pares – onde há colaboração entre o par para verificar se as respostas de um ou de outro estão corretas-, a troca de tarefas – em que há uma troca aleatória as tarefas realizadas e cada aluno fica com a tarefa de um outro colega para corrigir - ou a correção em grupo, sendo que cada aluno deve autonomamente fazer a verificação e correção do seu trabalho. Maximizar o tempo para a realização de tarefas (tempo atribuído e tempo ocupado) é importante para criar oportunidades de aprendizagem. Atribuir novas tarefas às crianças que já terminaram a tarefa proposta inicialmente, permite colmatar tempos mortos nas crianças que necessitam de menos tempo para concluir um exercício e simultaneamente oferecer mais tempo às crianças que necessitam (Arends. 1995). É benéfico para ambas as partes: por um lado, as crianças não se sentem pressionadas a terminar quaisquer tarefas, por outro lado, assim que terminarem, atribuímos de imediato uma nova tarefa, estimulando as crianças e tirando o máximo de proveito da sua disponibilidade para aprender. Assim, damos resposta a todos os tempos e ritmos e aumentamos os níveis de motivação e envolvimento das crianças, na esperança de aumentar igualmente os níveis de sucesso.

A experiência ao longo dos quatro estágios e as reflexões realizadas em torno da comunicação não-verbal, permitiram-me perceber a mais valia desta comunicação na rentabilização do TAE. No estágio realizado no contexto de jardim de infância, a aprendizagem dos gestos da LGP para trabalhar o sentido da audição, neste caso a falta dele, estendeu-se para o recreio em forma de brincadeira, o que significa que o tempo para esta atividade foi superior ao previsto e que, por sua vez, os objetivos definidos para esta foram atingidos com sucesso por todas as crianças. Mesmo as crianças que revelaram alguma dificuldade na execução dos gestos dentro da sala, tiveram mais tempo para trabalhar com a ajuda dos seus colegas. No estágio com a turma de 2º ano conseguiu-se reduzir o tempo destinado à realização das atividades, uma vez que se conseguiram diminuir as interrupções verbais que destabilizavam o grupo.

Através do recurso à comunicação não-verbal é possível fazer uma melhor gestão do tempo do processo de aprendizagem, o que permite ao docente rentabilizar e aproveitar o tempo para atividades didáticas que envolvam uma maior exploração corporal e, por sua vez, assegurem aprendizagens significativas.

A planificação e a avaliação, assegurando aprendizagens.

No âmbito da observação, planificação e da avaliação, o professor/educador deve ser capaz de observar as crianças, no sentido de as ir conhecendo e compreendendo. É importante que domine a capacidade de planificar as suas aulas, sejam estas de curta ou longa duração, dentro ou fora da sala de aula, tendo em vista uma planificação e intervenção integrada, flexível e com objetivos abrangentes e transversais (tanto na horizontal como na vertical).

Considerando a importância das planificações e os documentos e programas orientadores para a sua elaboração, esta tarefa não suscita grandes dúvidas ou dificuldades, no entanto, coloca-se a seguinte questão: Até que ponto serão todos os objetivos, que constam na planificação, úteis para o desenrolar da atividade e para a avaliação, tendo em conta que ocorrem alterações durante a ação, com vista à maior adesão das crianças e ao seu desenvolvimento? Torna-se quase inexequível avaliar cada um dos objetivos presentes nas planificações, até porque surge, muitas vezes, a necessidade de alterar as planificações de acordo com as intervenções do grupo, o que depois condiciona a avaliação previamente elaborada. Considerando o tempo limitado para tantos conteúdos a lecionar, acho importante que a avaliação seja também realizada de forma descritiva e realçando os aspetos positivos de todo o processo de aprendizagem dos alunos. Ter em conta a avaliação incidindo sobre o grau de conceção dos objetivos, é uma ideologia teórica da avaliação, pois mesmo numa pedagogia de influência behaviorista, por objetivos, a forma como estes são definidos não parece ser suficiente para orientar a avaliação (Silva, 2012). Ou seja, se ensinar, por si só, já é um desafio, torna-se um desafio ainda maior adequar as estratégias de ensino e de avaliação face às exigências curriculares que estabelecem e definem metas de ensino. Selecionou-se, para cada uma das atividades desenvolvidas nos estágios, um objetivo primordial, que em algumas das planificações se realçou a negrito. Este era o objetivo em grande foco, que se trabalhava e avaliava, enquanto os restantes objetivos eram mobilizados durante a atividade. Assim, existia margem para fazer alterações na dinâmica das aulas e das planificações, sem condicionar a nossa avaliação. O jornal da semana, implementado no estágio de 3ºano possibilitou a perceção do envolvimento dos alunos nas atividades e até algumas das aprendizagens das crianças. Este jornal pode ser um instrumento valioso para avaliar o progresso dos alunos, de forma qualitativa.

A avaliação *quantitativa* acaba por ser uma condicionante à aprendizagem e ao desenvolvimento, assim como os objetivos, na medida em que limitam o ensino a parâmetros desejáveis e leva os alunos e os restantes intervenientes do ensino a acomodar-se aos critérios de avaliação e a trabalhar única e exclusivamente para atingir esses parâmetros. Contudo, a atribuição de valores (percentagens) nos testes dá uma garantia aos docentes de que estão a avaliar de igual modo todos os alunos, assegurado uma igualdade no sistema de ensino. A atribuição dos “pontos” e a contagem dos mesmos, facilita a obtenção de um resultado e a atribuição de uma nota individual. No entanto, a avaliação não deve consistir

meramente na medição e classificação. Mais uma vez saliento que “a avaliação deve ser um processo e não um acto isolado” (Guerra, 2003, p.14) e que “deve utilizar-se para promover a compreensão e a aprendizagem” (Guerra, 2003, p.19). Por isso, o professor deve diversificar o seu método de avaliação, sendo que este deve adequar-se à metodologia de ensino aplicada pelo próprio. A avaliação pode variar e ser concretizada através de algumas anotações descritivas (notas de campo), do registo de diálogos com as crianças, da realização e correção de fichas, da conceção de rubricas, listas de verificação ou escalas classificadas. As aulas da unidade curricular de didática foram importantes, pois permitiram-nos contactar com várias formas de avaliação dos alunos e tomar consciência de toda a complexidade que “avaliar” envolve.

Mas será que igualdade é realmente o que as crianças necessitam? Não será a equidade mais justa neste sentido? Acredito que todos os docentes estão conscientes de que nenhuma criança é igual à outra, mas infelizmente não se verificam mudanças no sistema de ensino que permitam criar oportunidades favoráveis a todas as crianças e métodos de avaliação justos, também com vista à equidade. No estágio realizado com a turma de 2ºano, devido à grande heterogeneidade do grupo, foi necessário trabalhar com o objetivo de dar resposta às necessidades de cada uma das crianças. No caso do aluno que não verbalizava, a utilização da comunicação não-verbal por parte de todo o grupo, permitiu a participação deste aluno num maior número de atividades, sendo este aluno alvo de uma avaliação descritiva que teve em conta as suas competências e capacidades. Acredito nos benefícios de uma pedagogia diferenciada e de uma avaliação igualmente diferenciada, que permita às crianças desenvolver competências de uma forma adequada às suas necessidades e valorizando as suas potencialidades. Contudo, reconheço o longo percurso a percorrer para que estas desejáveis conquistas se tornem efetivamente conquistas.

No que toca ao foco deste trabalho, que é a comunicação não-verbal, todos estes estágios foram bastante enriquecedores, pois foi também para mim própria um desafio romper com o ensino tradicional, ao qual também fui habituada. Cruzar conteúdos e utilizar estratégias para regular o comportamento e o envolvimento do grupo, foi crucial para compreender a importância do papel do educador/professor e experimentar possíveis práticas futuras, uma vez que os estágios existem precisamente para aprendermos e desenvolvermos competências ao nível da prática e sobretudo de reflexão sobre ela. Tornou-se evidente nestes estágios curriculares, a importância, o significado e o valor que o corpo tem para as crianças no seu processo de aprendizagem. Porém, a função do docente não passa apenas pela planificação deste tipo de atividades, que envolvam uma maior motricidade, ou por ordenar e impor ao grupo a execução de determinadas tarefas. As crianças precisam de um profissional que as guie, sendo um modelo a seguir, que participe e que se envolva nas atividades que ele próprio propõe para o grupo. A forma como este se disponibiliza e

comunica, transmite segurança ao grupo, estimulando-o e oferecendo-lhe a oportunidade de ir mais além. No fundo, para se ser docente é preciso ser-se humano e isso implica estabelecer relações de reforço afetivas e encorajadoras, que apenas se conseguem com sucesso através da utilização plena e total da comunicação verbal e não-verbal.

Em todos os estágios realizados, a comunicação não-verbal foi uma ferramenta valiosa para a operacionalização dos objetivos definidos em cada um dos projetos de intervenção e para a mobilização das estratégias e intenções pedagógicas. A consciência desta mais-valia torna o papel do docente ainda mais complexo, pois o aperfeiçoamento desta competência comunicativa implica um exercício e desafio reflexivo e uma adaptação, incidindo sobretudo no momento da sua atuação. Por isso, fez todo o sentido definir esta temática como problemática a investigar.

Ao longo deste percurso em que aprendi e fiz aprender, espero ainda, em cada um dos locais onde fui recebida e tive a oportunidade e o prazer de aprender um pouco mais sobre esta arte docente, ter oferecido muitas oportunidades para sorrir, pois os sorrisos são o termómetro do bem-estar, indispensável ao desenvolvimento equilibrado e a realização de aprendizagens.

Parte II – Prática Investigativa

Introdução

Desde o meu nascimento e até aos dias de hoje que tenho contactado com pessoas portadoras de deficiências, sobretudo com surdez e com défices ao nível da audição. Sou filha de um casal de surdos e adaptei-me tão naturalmente e inconscientemente a este contexto que considero a LGP também uma língua materna, para além da Língua Portuguesa.

O ajustamento a dois contextos diferentes, o familiar e o “comunitário”, fez com que a linguagem não-verbal fosse o pilar das interações existentes no contexto familiar, ao contrário da linguagem falada verbalmente no exterior. Acredito que o facto de não sentir necessidade de comunicar gestualmente fora do contexto familiar, me tenha levado a tratar a linguagem verbal e a linguagem corporal como dois mundos distintos, uma vez que me sentia desconfortável executando simples movimentos corporais em frente a pessoas com as quais não me sentia “em casa”, ou seja, com um grande à vontade quase que equiparado ao que é sentido em família.

Cheguei a esta conclusão ao perceber, em contexto de estágio com crianças em creche, a importância da comunicação não-verbal no sucesso e na qualidade das interações adulto-criança, uma vez que antes da aprendizagem efetivamente dita da fala, as crianças tendem a desenvolver uma comunicação gestual para se fazerem entender. Apesar de não sentir dificuldades em comunicar gestualmente, senti, dentro deste contexto, algum desconforto e insegurança, retraindo a minha capacidade expressiva. Neste sentido, em diversos momentos de partilha com colegas e docentes, foi-me aconselhado o uso de mais expressividade e a ponderação de estratégias que suscitassem emoções nas crianças, que, por sua vez, as motivassem a participar autonomamente e a envolver-se nas atividades e nos momentos por mim implementados.

Desta forma, acentuou-se a necessidade de desconstruir as representações definidas anteriormente por mim em relação à comunicação verbal e não-verbal.

Compreendi que na minha prática é fundamental conciliar ambas e que complementadas têm muito mais capacidade de gerar interações saudáveis, proximidade e afetos, aprendizagens com significado e de mobilizar o ser humano de uma forma muito mais geral e completa. Ressaltam dos sucessivos projetos de estágios e do conjunto de atividades selecionadas nos diferentes contextos, os questionamentos que deram corpo ao trabalho de investigação, apresentado em seguida, e que emergiram, assim, quer da minha trajetória pessoal quer profissional.

Este trabalho significa para mim um desafio de desconstrução pessoal e uma fase de descoberta pessoal e também profissional, marcada pela multissensorialidade e mundos, até então muito distintos para mim.

A comunicação não-verbal e a expressividade podem apresentar uma grande motivação para a criança, através de várias vertentes: a facial, a corporal e gestual; que permitem ao educador/professor articulá-las e proporcionar momentos de aprendizagem lúdica, incluindo aspetos como a criatividade e o imaginário, que são importantes para o seu autodesenvolvimento e para o desenvolvimento das crianças ao nível da comunicação, da linguagem e da construção do pensamento e da inter-relação com os outros. Para além destes aspetos melhora a relação pedagógica existente entre os profissionais e as crianças.

Se o ensino/educação tem como objetivo desenvolver as crianças e promover aprendizagens, quanto maior for a qualidade da comunicação - mais rica, mais completa e mais ativa - maior será o seu potencial para produzir interações e gerar o envolvimento e motivações necessários quer ao seu desenvolvimento, quer à realização das aprendizagens.

Apesar de ser do conhecimento geral que o modo como uma pessoa comunica influencia positiva ou negativamente a atenção e a envolvimento do recetor da informação (ouvinte), pretendo com este estudo identificar quais as estratégias, ao nível da comunicação não-verbal, que os educadores e professores utilizam para cativar as suas crianças, de modo a proporcionar momentos de aprendizagem significativa. Quanto maior for o interesse e a atenção dos alunos, mais fácil será para estes aprender os conteúdos programáticos. Na minha opinião, este é um tema interessante, com aspetos importantes e relevantes para a prática profissional, que deve ser alvo de reflexão para todos os profissionais de educação, sejam estes educadores ou professores.

Enquadramento Teórico

A Ação Comunicativa.

Co-mu-ni-car

“Latim *comunico*, -are, pôr ou ter em comum, repartir, dividir, reunir, misturar, falar, conversar”

(In Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008).

As teorias modernas consideram a comunicação “um sistema de comportamento integrado, que tem por efeito ajustar, calibrar e tornar possíveis as relações humanas” (Sampaio, Santos & Soares, 1998, p.1). No entanto, as perspetivas referentes ao desenvolvimento da criança e da linguagem são várias. A abordagem behaviorista de Skinner e Watson afirma que as crianças se desenvolvem através de imitações ou reforços, nascendo sem qualquer capacidade inata. Piaget defende que o desenvolvimento se constrói através de uma “interação entre o desenvolvimento biológico e as aquisições da criança com o meio” (Rabello & Passos, s.d, p.2). Já Vygotsky e a sua abordagem sociointeracionista, defende que é nas trocas e nas relações sociais estabelecidas nos processos de interação e mediação que

se dá o desenvolvimento humano e, por sua vez, da linguagem enquanto instrumento que possibilita e facilita a comunicação (Rabello & Passos, s.d.).

Existem diversos aspetos inerentes à comunicação, para além da linguagem e da língua falada, que são cruciais para o estabelecimento de boas relações humanas. Segundo o psicólogo Albert Mehrabian, citado por Raschke (1972), 7% da comunicação consiste no efeito da palavra falada, 38% consiste na expressão de ideias e 55% consiste na mímica corporal.

O processo de desenvolvimento das capacidades comunicativas tem início na infância. Os adultos realizam, involuntariamente e inconscientemente, expressões faciais e mímicas durante a interação com as crianças, com o intuito de representarem sentimentos, objetos ou situações. Ainda que não acedam à ideia de que um determinado gesto possa representar isto ou aquilo, ou que possa corresponder a algo que está ausente, como por exemplo a uma palavra, a um sentimento, que não está expresso de outro modo ou a uma intenção, as crianças comunicam desta forma instintivamente. Por sua vez, desenvolvem a capacidade de “ler” o outro também através da sua dinâmica corporal, do seu comportamento, do olhar e do gesto relacional/toque. Essa leitura, perceção e compreensão é direta, assim como o gesto é usado dessa forma direta na comunicação com o outro (Lima & Santos, 2012). O gesto é assim mais um signo do que um símbolo.

Todo este processo leva a criança, não só a aprender a relacionar-se com os outros e a trabalhar o sentido de observação dos outros, como, por sua vez, permite a atribuição de significados a essas vertentes corporais, nomeadamente a associação gesto-significado.

O desenvolvimento das competências da comunicação não-verbal processa-se no quotidiano. São as vivências e as interações sociais que nos levam a uma constante aquisição de novas formas de comunicar não-verbalmente, uma vez que “we learn our nonverbal skills, not always consciously, by imitating and modeling others and by adapting our responses to the coaching, feedback, and advice of others.” (Knapp, Hall & Horgan, 2014).

Esta capacidade comunicativa, precisamente por se desenvolver através de interações sociais e durante o quotidiano, acarreta consigo uma linguagem também cultural. Desenvolvidas em pontos locais e situacionais diferentes, esta linguagem apresenta, consequentemente, diferenças na ação comunicativa. No entanto, a variedade da linguagem corporal, justificada pela variedade cultural, consegue ser inferior à variedade da linguagem verbal. Ou seja, mesmo considerando a variedade da linguagem corporal, no geral, esta consegue ser mais universal do que a língua falada, que se encontra estratificada pelas inúmeras línguas existentes em todo o mundo (Greimas, Kristeva, & Bremond, 1979).

A riqueza do corpo humano é tanta, que se torna incoerente e incongruente, contentarmo-nos com a sua abordagem mecanicista e considerarmos a motricidade e o movimento um fenómeno completamente natural. Ainda que seja “organicamente limitada nas

suas possibilidades, a gesticulação, aprendida e transmitida, é, tal como os outros sistemas semióticos, um fenómeno social” (Greimas, Kristeva, & Bremond, 1979, p.18).

No contexto comunicativo, e para além da palavra falada e da verbalização utilizada na conversa, existem outros aspetos, nomeadamente corporais, que têm o poder de aumentar ou diminuir, melhorar ou piorar, a dinâmica e os resultados da partilha conversacional. Assim sendo, é importante debruçarmo-nos sobre os três tipos de comunicação não-verbal, definidos por Knapp, Hall & Horgan (2013):

Cinestésica

Considera os aspetos comunicativos relacionados com o corpo e com o rosto. Movimentos com a boca, com os lábios, com o nariz, com a sobrancelha, ou com os olhos, efetuados em conjunto ou individualmente, permitem expressar uma vasta gama de emoções positivas ou negativas (Kindersley, 1994); as mãos são frequentemente utilizadas para realçar o que é dito verbalmente e “sublinhar” as palavras; os braços podem revelar retraimento ou expectativa; o movimento dos pés e das pernas é indicativo de desconforto ou desagrado; a forma de sentar pode apresentar-se como uma forma de antagonismo ou de colaboração; entre outros aspetos mais ou menos minuciosos (Raschke, 1972).

Paralinguística

Considera os aspetos extralinguísticos, que acompanham a linguagem oral, expressos em melodia, ritmo, altura e intensidade. A voz do peito, mais vincada e afirmativa, contrapõe-se à voz da cabeça, caracterizada pela delicadeza e ternura, especialmente utilizada no diálogo com crianças. A voz intermediária é evidenciada através da persistência do tom, não se fazendo valer de nenhuma das duas vozes acima mencionadas (Raschke, 1972).

Proxémica

Considera a distância existente entre os interlocutores e a ocupação e manipulação que fazem do espaço pessoal. Segundo Edward Hall, o espaço existente entre as pessoas varia consoante a intimidade e confiança existentes entre estas (Kindersley, 1994). Sendo a educação uma área que se distingue por ambos os conceitos, esta vertente proxémica é fundamental na prática, incluindo o toque.

Uma simples variação num destes três tipos de comunicação, provoca variações ao nível da linguagem corporal que o docente assume dentro da sala de aula. A presença do docente está intimamente relacionada com a sua linguagem corporal e que se reflete na turma, sendo necessário controlar o corpo para se conseguir controlar os estudantes (Milne, 2010). Manter uma postura direita, sorrir, usar o contacto visual, adotar diferentes posturas, não cruzar os braços sobre a secretária e estar atento às expressões faciais ou à falta delas são alguns dos cuidados a ter no exercício da profissão docente (Teal, s.d.).

Por sua vez, os autores Landsheere e Delchambre (Guislain, 1994), que se debruçaram sobre o estudo da comunicação não-verbal dos professores, distinguem comportamentos não verbais indicadores de reforço afetivo positivo, sendo estes:

1. Inclinar a cabeça
2. Acenar com a cabeça, de cima para baixo;
3. Levantar as sobrancelhas;
4. Fazer olhinhos;
5. Olhar com os olhos arregalados;
6. Sorrir;
7. Rir;
8. Colocar a mão na criança.

Alguns dos comportamentos não-verbais que os autores apresentam como indicadores de um reforço afetivo negativo são:

1. Acenar com a cabeça da direita para a esquerda (negativo);
2. Franzir as sobrancelhas;
3. Olhar fixamente;
4. Esbugalhar os olhos;
5. Olhar de lado;
6. Colocar os cantos da boca para trás;
7. Colocar os cantos da boca para baixo
8. Apontar o dedo para a crianças;
9. Utilizar contacto físico em excesso;
10. Parar de efetuar movimentos corporais.

Os professores mais afetivos tendem a inclinar a cabeça para comunicar proximidade e dar confiança aos seus alunos. Estas mesmas inclinações informam as crianças de que o professor está atento ao que lhe é dito e faz com que as crianças se sintam escutadas (Gordillo, 1993).

Também escutar se apresenta como uma forma de comunicar silenciosa e preciosa, uma vez que demonstra disponibilidade e interesse em ouvir todo o conteúdo da mensagem, permite ao adulto colocar-se em empatia com o outro, estando recetivo ao seu ponto de vista, e possibilita estar atento à comunicação não verbal, que por si só enriquece a comunicação interpessoal (Vieira, 2000).

A ação quotidiana do docente centrada na aprendizagem mediada pela ação comunicativa.

“O prazer de aprender está ligado, ao mesmo tempo, ao conteúdo da aprendizagem e à forma que lhe é dada, quer dizer, ao objeto e ao processo, que são as duas dimensões de um projecto” (Berbaum, 1992, p.100).

O docente, para além de ser um mediador do conhecimento, é um facilitador da aprendizagem. Uma das finalidades da sua ação é contribuir para o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, sendo assim fundamental a consciência de que é importante oferecer às crianças meios para aprender e de que existe uma diversidade de modos de transmitir conhecimento. Para tal, o profissional deve considerar dois domínios da prática (Altet, 1997):

- 1) O domínio da Didática: considerando a gestão da informação;
- 2) O domínio da Pedagogia: considerando “o campo do tratamento e da transformação da informação em saber através da prática relacional e pela ação do professor” (Altet, 1997, p.16), ou seja, pela dinamização e organização de situações pedagógicas.

Estes dois domínios da prática, que se tornam mais ricos com a utilização da linguagem corporal, constituem uma pequena parte das aptidões pedagógicas a desenvolver e considerar na prática. Altet & Britten (1983), apontam um conjunto de aptidões gerais pedagógicas dos profissionais, onde se encontram a comunicação verbal e não-verbal⁶:

Comunicação Verbal

*“A plenitude da comunicação;
Suscitar uma comunicação completa na aula”
(Altet & Britten, 1983, p.238).*

Comunicação não-verbal

*“Recorrer ao silêncio e às indicações não verbais;
O silêncio do mestre é comportamento não verbal”
(Altet & Britten, 1983, p.238).*

Para conseguir uma prática relacional e ação atrativa, o domínio da pedagogia deve ser caracterizado por uma linguagem corporal atrativa ao nível do rosto, dos gestos, de movimentos da cabeça, do contacto visual, da postura, do território e do espelhamento (Pease & Pease, 2017).

Uma vez que cada criança aprende à sua maneira, variando ao nível da recolha dos dados e da interpretação que lhes faz, é importante que o docente seja capaz de se adaptar e ajustar às características e necessidades de cada uma delas. A interpretação é fundamental para a compreensão em profundidade das mensagens trocadas por via da comunicação, ao invés da compreensão superficial, sendo possível desenvolver e aperfeiçoar esta capacidade de interpretar. Esta profundidade tem um peso significativo na aprendizagem, uma vez que aprender implica compreender. A comunicação verbal, conciliada com a não-verbal, torna a emissão das mensagens mais clara e eficaz (Altet, 2000).

A forma como o docente lida com a aprendizagem e o significado que lhe dá, influencia a forma com a criança o faz também. Deste modo, é importante o docente estar atento e ter

⁶ Segue-se uma proposta de tradução dos pontos referidos pelos autores.

em conta o seu estado físico e psicológico, assim como o dos seus alunos, dado que “as medidas que ele tomar neste sentido, facilitando a aprendizagem, contribuirão para aumentar a capacidade de aprendizagem, pelo menos de duas maneiras: corrigindo as dificuldades verificadas pelos aprendizes e chamando a sua atenção para a importância da forma física na organização de uma aprendizagem” (Berbaum, 1992, p.99).

“The school is an institution designed to achieve this strategy, and we might expect the verbal to be paramount over the nonverbal there” (Knapp, Hall, & Horgan, 2013).

A comunicação é indutora do desenvolvimento e possibilita o estabelecimento de relações onde predominam a interação, a aprendizagem e o desenvolvimento. Três aspetos que são essenciais no contexto educativo e no ensino. Vygotsky foi um dos muitos teóricos que se debruçou sobre as interrelações entre o desenvolvimento e a aprendizagem. Enquanto os clássicos da literatura psicológica acreditavam que o desenvolvimento era um pré-requisito para a aprendizagem, Vygotsky e outros teóricos defendiam que aprendizagem é o próprio desenvolvimento. Ou seja, “O desenvolvimento é visto como o domínio os reflexos condicionados (...), isto é, o processo de aprendizagem está completamente e inseparavelmente misturado com o processo de desenvolvimento” (Ponte, 1996, p.138).

O grau zero de aprendizagem é o grau mais simples e consiste na receção de uma mensagem, informação ou ordem, que é acompanhada por uma alteração de disposição no recetor. Para esta é necessário observar-se uma reação por parte do recetor à mensagem e, numa outra fase, uma mudança como efeito da compreensão dessa mensagem (Sampaio, Santos & Soares, 1998). Para uma mais clara transmissão de mensagens ou informações, é importante que haja uma boa relação entre a comunicação verbal e a comunicação não-verbal por parte do transmissor, pois a coerência existente entre ambas tornará a compreensão das mensagens mais fácil para o recetor destas.

“Geralmente o estado físico desempenha um papel em relação à aprendizagem e intervem particularmente no momento em que se trata de um esforço intelectual. É a razão pela qual podemos lembrar a importância da relaxação, da respiração, da postura e do movimento. Fazendo exercícios de descanso (concentramo-nos sobre as diferentes partes do corpo e relaxamos a musculatura), de respiração (por exemplo, estar atento à sua respiração, representando o trajecto do ar das narinas para os pulmões), tendo uma posição correcta (coluna vertebral direita, pés completamente no chão, antebraço na mesa), associando eventualmente a gestos, conhecimentos a adquirir, favorecemos a aprendizagem” (Berbaum, 1992, p.99)

O processo de ensino-aprendizagem, implica uma ação prática, teórica, analítica e, conseqüentemente, uma nova prática (Altet, 2000). Isto acontece uma vez que o processo de ensino-aprendizagem deve ser simultaneamente um processo de formação para os profissionais. As adequações ao tempo, aos “media”, ao desenvolvimento pessoal e social das crianças, entre outros, obrigam a uma formação continua e a um aperfeiçoamento das

práticas implementadas, com vista ao maior envolvimento das crianças e a melhores aprendizagens.

Segundo Ostler e Kranz (citados por Gordilho, 1993) “los profesores no sólo son inconscientes de los comportamientos no-verbales de los alumnos, sino que tampoco se dan cuenta de los mensajes no-verbales que ellos mismos emiten a los discentes” (Gordillo, 1993, p.130). Sendo, por isso, fundamental considerar esta componente na formação de professores e consciencializá-los para a mesma. É necessário aprofundar conhecimentos e aplicar técnicas ao nível da comunicação na prática docente, assim como ir ao fundo das questões às quais consideramos pertinente obter resposta.

Problemática

Com o objetivo de dar resposta à questão-problema selecionada para investigação “Qual a relevância e o impacto da comunicação não-verbal na ação pedagógica em educação pré-escolar e 1ºciclo do Ensino Básico?” foi necessária uma ponderação e preparação prévia para o desenvolver do estudo. Apresenta-se, e seguida, o conjunto de opções do estudo, os participantes envolvidos e os procedimentos efetuados e a análise dos dados obtidos e recolhidos.

Questões orientadoras.

1. Como encaram os docentes a questão da comunicação não-verbal enquanto componente da sua prática pedagógica?
2. De que forma é a comunicação não-verbal pensada na planificação e regulada no momento da ação?
3. Que impacto consideram que tem na aprendizagem das crianças?

Objetivos.

1. Observar a postura e expressividade e a comunicação não-verbal dos docentes participantes;
2. Compreender se os docentes valorizam a comunicação não-verbal;
3. Identificar quais as estratégias utilizadas, neste âmbito.

Opções metodológicas.

Esta investigação em profundidade procurou apurar a importância que os docentes atribuem à comunicação não verbal e o impacto desta no processo de ensino-aprendizagem. De natureza qualitativa, esta investigação surge na tentativa de compreender, de uma forma mais detalhada, os significados e as características situacionais presentes e observadas na

realidade investigada de forma a aprofundar ou a produzir um conhecimento, sistematizando-o (Ribeiro, 2008).

Este estudo foi cuidadosamente preparado com o objetivo de observar, registrar e analisar aspetos da interação entre duas docentes e respetivos educandos. A observação efetuada pela investigadora foi o mais controlada possível, pois, segundo Ludke e André e citado por Oliveira (s.d) a dimensão pessoal pode influenciar os dados recolhidos, no sentido de atribuímos uma maior relevância a certos aspetos e não a outros. Para evitar estes possíveis enviesamentos resultantes da subjetividade do observador, prepararam-se, com rigor, procedimentos e instrumentos de recolha de dados delimitadores dos aspetos a considerar para o estudo.

O seguinte quadro, para além de ser uma síntese dos três tipos de comunicação não-verbal, contém os indicadores considerados relevantes para a recolha de dados, através da observação direta nos contextos.

Quadro 1: Os três tipos de comunicação não verbal e os respetivos parâmetros considerados para o estudo.



Participantes.

Este estudo teve como participantes duas profissionais da área de educação, uma educadora de infância e uma professora de 1º ciclo do Ensino Básico. Participaram ainda, indiretamente, os respetivos grupos de crianças. Uma vez que este estudo se debruça sobre aspetos da comunicação observados e analisados no contexto de uma interação, e muito embora foquemos a ação das profissionais, o grupo de crianças esteve claramente envolvido no estudo.

Foi efetuada uma observação da atuação das duas profissionais com a duração de 30 minutos. Num momento posterior à observação, foram ambas entrevistadas, possibilitando o cruzamento das informações recolhidas através do questionamento, com a observação das práticas efetivamente implementadas, tanto pela educadora como pela professora. As metodologias adotadas para a recolha dos dados permitem compreender as conceções das

profissionais sobre a comunicação não verbal e a intencionalidade das suas ações no contexto da prática.

Procedimentos investigativos e éticos.

A realização deste estudo implicou uma atenção redobrada quanto aos procedimentos investigativos e éticos, para a obtenção de um trabalho cientificamente rigoroso. Através de uma abordagem pessoal, solicitou-se disponibilidade e pediu-se autorização às profissionais para a recolha dos dados, explicando-se-lhes o objetivo da investigação e os procedimentos direcionados às suas participações, que consistem na observação da sua prática e da dinâmica da sua atuação com o grupo de crianças, registada em vídeo, e na entrevista.

Para a primeira fase de recolha de dados (observação em sala), pediu-se autorização aos encarregados de educação/tutores legais das crianças pertencentes aos grupos para efetuar o registo vídeo do grupo onde os seus educandos estavam inseridos (cf. Anexo F), explicando-lhes o âmbito da investigação e garantindo-lhes a confidencialidade dos dados pessoais e a privacidade dos alunos.

Para operacionalizar os registos das observações realizadas, elaborou-se uma matriz de observação da comunicação não-verbal (cf. Anexo G), inspirada na escala da avaliação do envolvimento de Laevers (Bertram & Pascal, s.d.), sendo que se delinearam três níveis de desempenho relativos aos vários aspetos a observar dentro de cada um dos três tipos de comunicação na ação do docente. A elaboração desta matriz teve como base as informações teóricas analisadas e recolhidas, explícitas na fundamentação teórica, de forma a possibilitar os registos no momento da observação, tornando-os mais concretos. Para registar as observações feitas utilizou-se uma tabela de observação (cf. Anexo H).

Para além da observação da comunicação não-verbal dos profissionais, considerou-se pertinente realizar algumas anotações relativas ao comportamento dos alunos, dentro do espaço educativo, enquanto resposta às intervenções dos profissionais. Deste modo, foi possível relacionar/emparelhar a ação do profissional e a resposta do aluno a essa mesma ação. Por esse motivo, foram colocadas na coluna das “outras observações” as seguintes componentes que se conseguiram observar: Interações professor-aluno e aluno-professor; Tratamento da informação por parte dos alunos e as suas respostas/reações e Modificações de comportamento.

Após a observação, realizou-se uma entrevista semi-diretiva e semiestruturada às profissionais, obedecendo a um guião com objetivos específicos referentes aos diferentes momentos e/ou áreas em que incide esta entrevista. Esta entrevista inspirou-se na metodologia do “stimulated recall” (Calderhead, 1981). As questões orientadoras para a entrevista encontram-se no guião (Anexo I). O seu caráter semiestruturado permite a colocação de novas questões, consoante as observações efetuadas no período de

observação e o próprio diálogo com os profissionais. Os objetivos passam pela identificação da formação inicial e contínua das docentes; pela percepção dos aspetos da ação que, a seu entender, foram mais importantes e porquê, retomando e refletindo sobre momentos das observações anteriores; pela atribuição de relevância, ao nível da conceção, da prática e dos efeitos da comunicação não verbal na sua ação; e, por último, pela atribuição desta mesma relevância de uma forma mais generalizada, por parte dos outros profissionais da área de educação (cf. Anexo I). A seleção de duas profissionais, prende-se com limitações temporais para o desenvolvimento do estudo, mas sobretudo é justificada pelo aprofundamento qualitativo a que esta investigação obriga, e possibilita a construção de conhecimentos a partir de casos concretos e reais.

Efetuadas as recolhas necessárias, procedeu-se à interceção dos dados recolhidos em ambos os momentos de recolha e uma reflexão analítica fundamentada, apresentada nas páginas que se seguem.

Análise e discussão dos resultados.

“Os gestos e as expressões faciais são muitas vezes mais verdadeiros do que as palavras para indicar o que se passa na mente das pessoas” (Kindersley, 1994, p.13). Foi por acreditar genuinamente no que é afirmado na frase anterior, que me debrucei sobre esta temática e desenvolvi este projeto de investigação.

As observações efetuadas às práticas da educadora e da professora de 1ºciclo (cf. Anexos J e L), iniciaram-se aproximadamente meia hora depois da minha chegada à sala, de forma a que o grupo se ambientasse à presença de outra pessoa dentro do espaço educativo e se abstraísse dessa condição. Efetuaram-se registos das observações, com base nos instrumentos construídos para tal, relativos à comunicação cinestésica, paralinguística e proxémica das profissionais, de três em três minutos, podendo verificar as modificações ocorrentes neste período de observação. Estas modificações devem-se à metodologia com que as temáticas são abordadas, a essas mesmas temáticas, às respostas das crianças e, sobretudo, às situações que emergem na própria sala de aula e que cabe ao docente contornar da melhor forma, equilibrando e harmonizando as trocas e partilhas existentes no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, os valores atribuídos de 1 a 3, não surgem no sentido de avaliar positiva ou negativamente o desempenho das profissionais, mas sim, de analisar a sua prática consoante as situações emergentes no contexto. Estas duas observações foram registadas em vídeo e a camara de filmar foi colocada num local estratégico e ponderado, para se conseguir captar toda a dinâmica do espaço educativo e da sala de aula (cf. Anexos Digitais B e D). O cruzamento dos dados recolhidos nesta observação com dados recolhidos nas entrevistas às profissionais (cf. Anexos K e M), permitiu uma análise mais detalhada da informação, pois foi possível aceder às conceções e às práticas efetivamente implementadas de cada uma das participantes.

No âmbito do pré-escolar foi observado o momento do acolhimento, onde foi dinamizada pela educadora uma pequena atividade orientada com a utilização dos blocos lógicos. Durante este momento, estive atenta à corporalidade da educadora e das crianças do grupo, mais especificamente à sua recetividade. Neste momento em específico a educadora, como é habitual, permaneceu sentada a maior parte do tempo, virada de frente para o grupo, daí que tenha sido atribuído o valor 1 aquando da ocupação do espaço, no entanto, logo nos primeiros minutos, verifica-se uma grande diferença entre este valor e o valor 3 relativo à distância interpessoal, uma vez que a educadora incentiva os alunos a aproximarem-se de si e privilegia bastante o toque. Verificaram-se nestes 30 minutos várias demonstrações de carinho, como uma mão no ombro, uma carícia no rosto e no cabelo e até abraços mimosos e beijinhos.

No que toca ao olhar e ao contacto visual, rapidamente pude observar a intensidade com que a educadora utilizava esta vertente. A educadora olhava as suas crianças nos olhos, de forma bastante firme, mas ao mesmo tempo com ternura, transmitindo segurança, pois as

crianças respondiam-lhe, grande parte, com um olhar atento. Segundo Gordillo (1993), olhar fixamente para outra pessoa, demonstra interesse em saber qual vai ser a reação ou a resposta do interlocutor. Também os autores Landsheere e Delchambre (Guislain, 1994) consideram o olhar com olhos arregalados e atentos um reforço afetivo positivo. Neste caso, as crianças sentem uma atenção recaída sobre elas, que se traduz na valorização que lhes é dada pela educadora e, conseqüentemente, numa sensação de bem-estar, tão importante nesta faixa etária. Contudo, durante a entrevista, a educadora afirmou que não tinha tomado bem consciência de que olhava de tal forma para as suas crianças e que aquele momento da entrevista era benéfico também para ela, pois permitia-lhe pensar mais a fundo na sua ação e na sua prática.

Quando questionada sobre o impacto da comunicação não verbal no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, a educadora afirmou que o bem-estar é fundamental para as crianças aprenderem que a comunicação não verbal auxilia e apoia esse bem-estar. Indicando como age para regular este bem-estar:

*“O Tomé está muito fragilizado com uma situação de casa e ele precisa... está sempre a querer responder... o corpo dele não o deixa estar sossegado e eu tenho que o...que o agarrar. Não posso estar sempre a repreendê-lo verbalmente, portanto eu vou **agarrando-o com o olhar**, vou-lhe fazendo gestos de “está sossegadinho” ou “está tudo ok?” com o dedo assim (com o polegar- “fixe”), pronto. E eu acho que também serve como reforço. Tu vistes como apareceu o Pedro, eu fiz-lhe um “ok” que estava tudo bem e dei-lhe um... um “tchaca” e isso também é um reforço positivo. Portanto, o reforço positivo, o reforço negativo.”*

Para além da forma como o nosso corpo interage com as crianças, também as crianças interagem connosco através do seu corpo. Naquele dia a educadora estava apenas com 14 crianças, mas existem dias em que está sozinha com 20 crianças e é necessário, como a própria indica, “ter os sentidos todos bem apurados” e prestarmos atenção às mensagens das crianças. Aproximadamente no minuto 15 do período observado, a educadora apercebeu-se que uma das meninas queria ir à casa de banho, porque esta se encontrava a dar saltinhos no banco.

Neste mesmo momento do minuto 12 ao 15, foi atribuído o valor 3 ao nível da face e das expressões faciais e ao nível paralinguístico, uma vez que para diferenciar as figuras grossas das finas, pronunciou as palavras variando no seu tom de voz. Para indicar as figuras grossas fez um tom de voz mais grave e para as figuras finas fez um tom de voz mais agudo. Utilizou também o rosto para esta oscilação, para as figuras grossas inchou propositadamente o rosto, colocando mais ar nas bochechas, e para as peças finas colocou os lábios mais fechados e semicerrou os olhos. Em todos os momentos da observação, a educadora utilizou

a voz de forma variada e adequada ao seu discurso, por sua vez bastante coerente, sendo-lhe, por isso, atribuído o valor 3 em todos os intervalos de minutos registados.

A educadora afirma que a comunicação não verbal é um complemento da comunicação verbal, que lhe dá forma, que a faz aumentar, inchar e que a regula, ajudando-a a ser mais disciplinada, ou a transmitir um maior bem-estar. Sendo o desenho e uns rabiscos numa folha uma das suas estratégias para cativar o grupo e não perder a sua atenção. Afirma já ter desenvolvido algumas atividades mais direcionadas à comunicação não verbal, como por exemplo o jogo da mímica e algumas aulas de movimento, onde se trabalham conteúdos da matemática, de conhecimento do mundo e de música com o corpo, principalmente no exterior. Este tipo de aprendizagem dinâmica é fundamental na aprendizagem e as aulas de movimento, assim como as técnicas que são aplicadas neste âmbito da educação pelo movimento encaram o corpo, por si só, como um instrumento ou um objeto que é, em simultâneo, uma forma de aprendizagem e um meio para aprender e desenvolver conhecimentos ou para apenas exprimir e manifestar algum tempo de emoção ou sentimento (Vayer, 1980).

Esta aprendizagem através do movimento foi também uma das intenções das metodologias e das práticas adotadas nos estágios, sendo exemplo disso, a dança dos planetas. No entanto, as estratégias relativas à gestão da sala de aula, como por exemplo as diferentes formas de colocar o dedo no ar, constituíram figuras gestuais, que, apesar de fazerem parte de um sistema simbólico não linguístico, possuíam uma interpretação semântica associada a estas (Greimas, Kristeva, & Bremond, 1979).

Relativamente ao primeiro ciclo, observei um momento da correção do teste de estudo do meio, que só por si é um momento mais calmo, e uma pequena parte de conversa sobre o dia da mulher e o que motivou à definição deste dia internacional.

Durante todo o momento observado a educadora movimentou-se durante toda a sala e aproximadamente no minuto 3, colocou-se na parte de trás da sala, falando para os alunos enquanto eles acompanhavam o seu discurso, olhando para o seu próprio teste. Sempre que conseguia desviar o seu olhar das questões do teste que estava a ler e sempre que alguma das crianças respondia alguma das suas questões, a professora olhava aos seus alunos nos olhos de forma atenta e curiosa, demonstrando genuinamente que estava a ouvir o que os seus alunos estavam a dizer.

A ocupação do espaço e o aumento da proximidade colocam a profissional numa posição favorável, que permite uma maior variedade de ações - afetuosa, solidária ou hostil, mas, que por sua vez, expõe o outro a uma variedade equivalente de ações da outra parte, o que aumenta a temperatura emocional da interação e a estimula. Também o aumento do uso do olhar tem uma função semelhante, visto que ambos intensificam o efeito de acompanhar os sinais em vez de transmitir uma emoção específica (Neil, 2018).

“As expressões faciais são os elementos mais eloquentes da comunicação não verbal. Movimentos como: abrir e fechar a boca, mover os lábios, franzir o nariz, levantar a sobrancelha, estreitar ou arregalar os olhos até à dilatação e contração da pupila, usados em conjunto ou individualmente, permitem expressar uma vasta gama de emoções” (Vayer, 1980, p.24).

Ao nível cinestésico, no intervalo de tempo dos 12 aos 15 minutos, foram atribuídos os valores 3-3-2, correspondendo estes respetivamente à face, ao olhar e à postura. Este momento foi marcado pela abordagem da docente a uma das crianças que estava mais distraída, e ao colocar-lhe uma questão, solicitando à criança que se levantasse para responder, apresentou-se fisicamente rígida. Olhou intensamente, colocou uma expressão de expectativa e cruzou os braços. A sua postura foi suficiente para a criança perceber que estava a ser alertada devido à sua distração, o que acabou por a inibir e intimidar, o que se traduziu numa resposta curta e em tom de voz quase inaudível, de tão baixo e receoso que foi. Posteriormente, na entrevista a professora confessou ser expressiva e comunicativa por natureza, mas que sente que por vezes deveria expressar-se menos, tendo consciência e afirmando que a sua atitude pode intimidar o outro. *“Às vezes vou um bocadinho mais além e depois penso, se calhar não era, não tinha sido preciso tanto. Se calhar podia, porque tem a ver comigo, com a minha maneira de ser e com a minha autocrítica.”*

Esta professora revelou ser bastante extrovertida e brincou em aula, com diversas situações, utilizando algumas vezes a ironia e expressando-se através a face e diversificando as suas expressões faciais. No intervalo de tempo 21-24, a professora aborda a expressão “ter dois dedos de testa” e coloca dois dedos na sua testa, para explicar aos alunos a mensagem subentendida nesta expressão. Vários alunos colocam também dois dedos na sua testa, reproduzindo a ação da professora, como forma de reflexo, espelhando o seu modelo dentro da sala de aula. Esta observação vem evidenciar que o que é mencionado em termos teóricos relativamente ao reflexo, é efetivamente observado no âmbito da prática.

“A educação é um diálogo e o primeiro diálogo é um diálogo corporal” (Vayer, 1980, p.251), daí que ambas as profissionais valorizem esta componente da comunicação. No sentido de perceber como tinha emergido esta valorização, questionou-se a professora de 1ºciclo se em algum momento pôde verificar a importância desta temática ou se em algum momento da sua prática sentiu que deveria refletir sobre a sua comunicação não verbal em sala de aula e/ou promovê-la no processo de ensino aprendizagem, a professora confessou que na sua formação verificou que os professores com quem tinha estagiado deveriam usar mais o corpo e puxar mais pela comunicação no seu geral. Ou seja, notava-se um “estado estático”, utilizando a sua expressão, no que toca à prática dos docentes com quem estagiou. A comunicação não verbal é necessária no ensino, principalmente com as crianças, pois, segundo a professora *“nós recebemos tantas mensagens através do corpo que acho que também temos de lhes dar isso”*.

Esta comunicação pode consistir numa estratégia para auxiliar a função docente em diversos aspetos, sendo alguns indicados pela professora:

“O movermos, o mexermos, o termos um corpo, o fazermos expressões de, lá está, da tal cumplicidade. Um piscar de um olho, como se fosse ali qualquer coisa que ficou só entre nós. O piscar do olho, uma mão no ar, pronto, tudo isso. Tudo isso depois acaba por ser aplicado até nas regras da sala, porque quando o professor pede ao aluno “ponha o dedo no ar” isso tem um significado. Ele poe o dedo no ar para quê? Para pedir para falar, não é? É um pedido para falar. Pronto, e, se nós utilizamos isso nas regras e nas outras coisas levadas mais a sério, também podemos utilizar para motivar para as aprendizagens e até, em termos de jogo, não é? Vamos... vamos... São sinais! São sinais, são, têm a parte lúdica também, tem a ver com aquilo que eles utilizam nos jogos, não é? Quando estão... nos jogos deles também têm sinais. Há... há muitos jogos com sinais. Querem dizer qualquer coisa e isso também é comunicação. Isso são códigos e faz parte de... da aprendizagem.”

Ao nível da aprendizagem, a operacionalização do não verbal na comunicação e o proveito do corpo para tal são importantes. A professora de 1ºciclo, com que se realizou o estágio na turma de 3ºano, era bastante expressiva e utilizava o corpo para dar exemplos, nas alturas em que sentia necessidade de recurso a anotações simbólicas de difícil descrição frásica e de difícil compreensão para a turma. Este recurso era um suporte à sua prática e ajudava a compreender diversos conteúdos, uma vez que o suporte sonoro torna-se mais rico associado ao visual (Greimas, Kristeva, & Bremond, 1979).

Ambas as profissionais valorizam a comunicação não verbal, mas não planificam propriamente a sua ação neste âmbito. Pelo contrário, atuam com naturalidade, de acordo com a sua forma de estar e personalidade. Para se ser um profissional na área da educação e do ensino é preciso ter uma aptidão natural que a meu entender, passa muito por esta comunicação e que pode perfeitamente ser trabalhada, se tivermos a capacidade de pensar nas mensagens que involuntariamente o nosso corpo envia às crianças, ou, até mesmo, nas mensagens que poderia enviar e não envia. A reflexão é fundamental para nos permitirmos a nós próprios crescer e, tal como a educadora afirmou na entrevista, “aprimorar”, caso contrário limitar-nos-emos à nossa zona de conforto e manteremos, durante anos de prática, a mesma forma de atuar e interagir com os nossos alunos, que podem, por sua vez, ter uma educação diferente e uma sociedade com valores distintos daqueles que nos foram transmitidos.

Conclusão

Toda esta experiência, tanto ao nível da prática de ensino supervisionada como do projeto investigativo, foi bastante enriquecedora, na medida em que houve oportunidade de reter inúmeras informações e aprendizagens para minha futura prática, assumindo uma postura prospetiva (reflexão para a ação), interativa (reflexão na ação) e retrospectiva (reflexão sobre a ação). Observar práticas educativas e pedagógicas desenvolvidas por outros profissionais de educação, possibilita uma análise cuidada e ponderada da nossa própria prática. A constante prática e persistência no desenvolvimento conduzirá a novos saberes, tanto teóricos como práticos e permitirá ao docente estar em constante crescimento.

Este trabalho permitiu compreender a importância e complexidade da função do profissional no âmbito da educação e do ensino, assim como o peso e o valor da sua constante aprendizagem e atualização. Este processo não deve ser feito individualmente, mas sim de forma cooperativa, com outros profissionais de educação, através de um pensamento crítico partilhado, que permita superar dificuldades, alcançar objetivos e atingir metas com um maior sucesso.

A investigação desenvolvida sobre a comunicação não-verbal revelou-se um enorme desafio pessoal e profissional. A consciencialização de que o não-verbal era pouco utilizado por mim no contexto da comunicação, foi suficiente para que sentisse a necessidade de aprofundar os meus conhecimentos neste âmbito e de aperfeiçoar e adequar o uso do meu corpo ao uso da verbalização, enquanto forma de complemento desta. Para além da valorização desta componente comunicativa, o uso do corpo e da linguagem corporal nas práticas interventivas nos diferentes contextos de estágio levaram a uma maior reflexão da capacidade comunicativa e das implicações desta na prática, pois é também função do docente promover práticas que visem o desenvolvimento das competências dos seus alunos. Ao se investir na totalidade da comunicação, contribui-se, não só para o desenvolvimento linguístico das crianças como para a promoção de valores, como o respeito e a partilha, através de interações significativas capazes de acolher e responder às necessidades das crianças e contribuindo para uma relação de confiança, facilitadora do bem-estar de todos e de cada um.

As respostas obtidas através da implementação de práticas promotoras da comunicação não-verbal e da análise dos dados recolhidos no projeto de investigação foram preciosas para o alargamento de horizontes quanto à prática, levando à compreensão da importância da procura constante de respostas para as diversas situações emergentes no desafio do contexto da ação. O facto das profissionais considerarem a comunicação não-verbal importante, mas não pensarem em estratégias de utilização da mesma ou nas implicações desta na prática, transmite a noção de que, por vezes, não se atribui qualquer valor a determinados aspetos, que podem apresentar-se como mais-valias nos termos da

prática. O uso da comunicação não-verbal nos diferentes estágios curriculares e o estudo efetuado em torno desta temática, levou à percepção destas mais valias. A comunicação não-verbal contribui para motivar e envolver as crianças nas atividades desenvolvidas, favorece a relação pedagógica estabelecida entre as crianças e os profissionais de educação, permite conhecer e compreender o outro, desenvolvendo o sentido de respeito, facilita a aprendizagem e o desenvolvimento de competências interpessoais, possibilita a redução da comunicação verbal excessiva e, conseqüentemente, uma melhor rentabilização do TAE e pode até ser utilizada enquanto “instrumento” de diferenciação pedagógica.

Este trabalho constitui a base de toda a aprendizagem de campo inicial para o exercício da profissão. Desenvolveram-se competências e mobilizaram-se conhecimentos cruciais à aprendizagem e ao crescimento pessoal e profissional, sendo espectável que esta sistemática e perseverante procura de respostas, constitua uma característica intrínseca à futura prática profissional.

Referências Bibliográficas

- Almeida, L., & Betito, R. (janeiro de 2003). A avaliação do processo ensino-aprendizagem à luz da Teoria da Escolha. Obtido em 14 de junho de 2018, de https://www.researchgate.net/publication/231814892_A_avaliacao_do_processo_ensino-aprendizagem_a_luz_da_Teoria_da_Escolha
- Altet, M. (1997). *As pedagogias da aprendizagem*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Altet, M., & Britten, J. D. (1983). *Micro-enseignement et formation des enseignants*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Berbaum, J. (1992). *Desenvolver a capacidade de aprendizagem*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Bertram, T., & Pascal, C. (s.d.). *Effective Early Learning Programme*. Birmingham: Centre for Research in Early Childhood, University College Worcester. Obtido de <http://www.littlestarnursery.co.uk/wp-content/uploads/2014/05/leuven-scales.pdf>
- Biffle, C. (2013). *Whole Brain Teaching for challenging kids*. California, USA: Whole Brain Teaching.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2016). *Seminário: Os primeiros passos lá fora*. Santarém.
- Brazelton, T. B. (1995). *O grande livro da criança: O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Lisboa: Presença.
- British Association of Early Education. (2012). Development Matters in the Early Years Foundation Stage. Obtido de <https://www.early-education.org.uk/development-matters-early-years-foundation-stage-eyfs>
- Buck Institute for Education. (14 de julho de 2014). PBL Project Based Learning - Entendendo o método. Obtido em 15 de junho de 2018, de YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=8xiH6oLK10>
- Calderhead, J. (1981). Stimulated recall: a method for research on teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 51(2), 211-217.
- Cardona, M. J., Vieira, C., Tavares, T. C., Uva, M., & Nogueira, C. (2015). *Guião de educação: género e cidadania no pré-escolar*. Lisboa.
- Comunicar. (2008). *Dicionário Priberam*. Obtido em 22 de fevereiro de 2019, de <https://dicionario.priberam.org/comunicar>
- Conselho Nacional de Educação. (29 de janeiro de 2008). Relatório do Estudo. *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*.
- Craveiro, C. (2011). Escutando educadoras de infância de creche. *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos- Seminário CNE, 18 novembro 2010*, 93-106.
- Dubar, C. (1997). *Formação, trabalho e identidades profissionais. Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Einon, D. (1999). *Aprender Cedo*. Lisboa: Estampa.
- Estanqueiro, A. (1992). *Saber Lidar com as Pessoas - Princípios da comunicação interpessoal*. Editorial Presença.
- González, T. A. (24 de janeiro de 2012). Como saber se meu filho tem um problema de ansiedade? Obtido de Portal da Família: <http://portaldafamilia.org/artigos/artigo936.shtml>
- Gordillo, I. C. (1993). Comportamientos no-verbales en el aula. Em M. F. Patrício, *A componente de psicologia na formação de professores e outros agentes educativos* (pp. 129-147). Évora: Universidade de Évora.
- Greimas, A., Kristeva, J., & Bremond, C. (1979). *Práticas e Linguagens Gestuais*. Lisboa: Editorial Vega.
- Guedeney, N., & Guedeney, A. (2004). *Vinculação. Conceitos e Aplicações*. Lisboa: Climepsi.
- Guerra, M. (2003). *Uma seta no alvo - A avaliação como aprendizagem*. Porto: Edições ASA.
- Guislain, G. (1994). *Didática e Comunicação*. Lisboa: Edições ASA.
- Kindersley, D. (1994). *Comunique com segurança*. Lisboa: Editorial Verbo.

- Kleinman, P. (2017). *Psicologia - Tudo o que precisa de saber*. Lisboa: Jacarandá.
- Knapp, M. L., Hall, J. A., & Horgan, T. G. (2013). *Nonverbal communication in human interaction*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Lima, E. d., & Santos, A. C. (2012). Aquisição dos gestos na comunicação pré-linguística: uma abordagem teórica. *Rev Soc Bras Fonoaudiol*. Obtido de https://www.researchgate.net/publication/293619732_Aquisicao_dos_gestos_na_comunicacao_pre-linguistica_uma_abordagem_teorica
- Lopes, J., & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.
- Mateus, M. H. (2004). Estudando a melodia da fala: traços prosódicos e constituintes prosódicos. *O Ensino das Línguas e a Linguística* (pp. 1-27). APL e ESE de Setúbal. Obtido de <http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2004-mhmateus-prosodia.pdf>
- Milne, F. (31 de Agosto de 2010). Top tips for trainee teachers: use your body language to control the classroom. *The Guardian*, 1-3. Obtido de <http://www.theguardian.com/careers/top-tips-for-trainee-teachers-use-your-body-language-to-control-the-classroom>
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Portugal.
- Neil, S. (2018). *Classroom Nonverbal Communication*. New York: Routledge Revivals.
- Nos Professores. (20 de março de 2017). *A pirâmide de aprendizagem de william glasser*. Obtido em 13 de junho de 2018, de Nos Professores: <https://nosprofessores.wordpress.com/2017/03/20/a-piramide-de-aprendizagem-de-william-glasser/>
- Oliveira, C. L. (s.d.). Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: Tipos, técnicas e caraterísticas. *Revista Travessias*, 1-16.
- Oliveira, H. (1993). *Gramática da Comunicação*. Aveiro: Textos ISCIA. Obtido de http://ww3.aeej.pt/avcult/HJCO/GramCom/Cap03_01.htm#tipos%20de%20linguagem
- Parente, C. (2012). Observar e Escutar na Creche: para aprender sobre a criança. *Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade*.
- Pato, H. (2001). *Trabalho de grupo no ensino básico - Guia prático para professores*. Lisboa: Texto Editora.
- Pease, A., & Pease, B. (2017). *Linguagem corporal: O guia definitivo para a comunicação não verbal*. Lisboa: Pergaminho.
- Pinha, A. M., Cró, M. d., & Dias, M. d. (2013). A Formação de Educadores de Infância: Práticas Adequadas ao Contexto Educativo de Creche. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 109-125.
- Ponte, J. P. (1996). Vygotsky (1836-1934). *Revista de Educação*, VI, 133-144.
- Portugal, G. (2011). Finalidades e Práticas Educativas em Creche : das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche. *Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade*.
- Post, J., & Hohmann, M. (2004). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rabello, E., & Passos, J. S. (s.d.). *Vygotsky e o desenvolvimento humano*. Obtido de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38699285/desenvolvimento_humano.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1555582285&Signature=sqjGhoaCPcY1yu1FMYeBtk%2BGew%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DVygotsky_e_o_desenvol
- Raschke, H. (1972). *O segredo das boas relações humanas*. Editores Associados Unibolso Duplo.
- Ribeiro, E. A. (2008). A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. *Revista Evidência*, 129-148.
- Roldão, M. (2007). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de educação*, 12(34).
- Sampaio, D., Santos, N., & Soares, M. (1998). *Sensibilização à Abordagem Sistémica*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Terapia Familiar [doc. policopiado]
- Silva, I. L. (2012). Dilemas e Problemas da Avaliação nas Primeiras Idades. Em J. Formosinho, J. Oliveira-Formosinho, M. Campos, A. Castilho, P. Rodrigues, D. Oliveira, . . . Z. Oliveira, *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 150-170). Viseu, Portugal: Psicossoma.
- Strehl, L. (2000). *Teoria das múltiplas inteligências de Howard Gardner: breve resenha e reflexões críticas*. Trabalho apresentado com requisito parcial para a conclusão da disciplina Seminário sobre Ensino de

Comunicação e Informação. Obtido de
https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/40061446/HowardGardner_-_Teoria_das_Multiplas_Inteligencias.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1556398821&Signature=HQtEpeK0pIP8sBTkVdqZdEr%2Fc9g%3D&response-content-disposition=inline%3B%20file

Teal, R. (s.d.). Good body language improves classroom management. *National Education Association*. Obtido de www.nea.org/tools/52227.htm

Vasconcelos, T. (2007). A importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar*, pp. 109-117.

Vayer, P. (1980). *O diálogo corporal: A ação educativa na criança dos 2 aos 5 anos*. Horizontes Pedagógicos.

Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard university press.

Zamberlan, M., Basani, S., & Araldi, M. (2007). Organização do espaço e qualidade de vida: Pesquisa sobre configuração espacial em uma instituição de Educação Infantil. *Revista de Educação*, 245-260. Obtido de <http://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1668/1355>

Legislação e Documentos oficiais

Agrupamento de escolas Marcelino Mesquita. (2016). *Projeto Curricular*. Cartaxo: Agrupamento Marcelino Mesquita.

Decreto-Lei, 241/2001 de 30 de Agosto de 2001. Diário da República.

Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46/86 de 14 de outubro de 1986. Diário da República. Ministério da Educação.

Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar nº 34/97 de 10 de fevereiro de 1997. Diário da República - I SÉRIE-A. Ministério da Educação.

Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, Despacho nº 9311 (Direção Geral de Educação 21 de Julho de 2017).

Anexos

Anexo A – Tabela de Competências das Crianças

Tema	Competências	Observações em estágio
O Crescimento	<ul style="list-style-type: none"> - Em média, uma criança de 1 ano mede entre 75 e 82cm; - Em média, uma rapariga triplica o seu peso de nascença aos 13 meses e um rapaz aos 11 meses de idade; - A dentição leva a noites difíceis, assim como o crescimento que é feito durante a noite e pode ser doloroso. - Adoram empurrar coisas quando já sabem andar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Todos apresentam um crescimento normal. - Apenas uma criança anda de forma mais desequilibrada. - Algumas crianças gostam de empurrar cadeiras.
As Capacidades Motoras	<p><u>Com 12 meses:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - O ritmo de desenvolvimento do movimento é em grande parte inato (e genético), mas deve ser estimulado; - Morder, bater e arranhar são comportamentos exploratórios; - Pôr-se de pé e andar tornam-se uma prioridade para o bebé. A fome e os alimentos são elementos secundários; - Consegue manter-se em pé por um momento sem ajuda e está ereto quando se agarra aos móveis e a outras estruturas; - Cerca de metade das crianças já anda, mas a maioria cai se perder o equilíbrio; <p><u>Com 15 meses:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Torce o pulso para tornar as mãos independentes do braço; - Orienta a mão corretamente antes de pegar num objeto; - Já faz uma sequência de movimentos como apontar, pegar, virar, abrir e fechar. <p><u>Com 18 meses:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Consegue andar para a frente para os lados e para trás; - Com 18 meses já consegue puxar um brinquedo ou empurrar um carrinho; - Algumas já correm, mas caem com frequência; - As crianças que “arrastam o rabo”, têm um desenvolvimento mais tardio visto que conseguem deslocar-se e não têm o mesmo incentivo para andar. <p><u>Com 21 meses:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordena diferentes movimentos; - Anda sozinha e com segurança; - Lança objetos, embora de forma desajeitada e sem força. 	<ul style="list-style-type: none"> - Já todos conseguem andar. - Uma ou duas crianças ainda perde um pouco equilíbrio. - Objetos são utilizados para brincadeiras com jogo simbólico. - São realizadas atividades sensoriomotoras, onde se trabalha muito os movimentos manuais (por exemplo: pegar em pinças e rolos para pintar).

Os Sentidos	Visão	<ul style="list-style-type: none"> - Ao um ano, a criança é um pouco míope; - Possui uma memória visual excelente e descobre coisas que um adulto não vê. 	
	Audição	<ul style="list-style-type: none"> - Após o um ano as aptidões musicais do bebê aumentam; - A capacidade de ouvir sons altos diminui. 	
	Olfato	- Após o um ano, noção que a criança tem de um cheiro agradável ou desagradável é a mesma de um adulto.	
	Paladar	- A maioria das crianças prefere sabores doces, salgados e “gordos”.	- Verifica-se alguma resistência aos almoços.
	Tato	- O bebê apenas começa, progressivamente, a deixar de usar a boca para explorar à medida que as suas mãos vão ficando mais ágeis.	- Alguns ainda utilizam a boca para explorar, outros já praticamente não o fazem.
O Sono		- Uma criança que está a aprender a andar, acorda de noite se sente necessidade de se levantar.	- As duas crianças que mais adormecem à refeição, demoram a adormecer deitados.
A Alimentação		<ul style="list-style-type: none"> - A criança come com as mãos (forma de exploração dos alimentos); - A independência e o negativismo na alimentação afetam muito os pais. 	- A instituição permite que as crianças explorem alimentos na refeição.
A Linguagem/Fala		<p><u>Com 12 meses:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - O bebê entende aquilo que ouve; - Consegue dizer palavras soltas como: “papá”, “mamã”, “bebê” e “não”; - Aponta e utiliza linguagem gestual com intencionalidades; - Usa o olhar e as expressões faciais para acompanhar as suas palavras; - Reconhece o seu nome, mas tem dificuldade em pronunciar-lo. - Emite sons e onomatopeias <p><u>Com 18 meses:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Exprime alguma ansiedade. - Reconhece o nome dos amigos e é capaz de identificá-los; - Emitem, repetindo, alguns sons de animais, quando os ouvem. <p><u>Com 21 meses:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliza o seu nome para se referir a si mesma; - Associa duas palavras para se expressar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Produzem sons para chamar a atenção. - Utilizam muita linguagem gestual (apontar). - Palavras “não” e “então” são muito utilizadas. - Fazem o som dos animais, do comboio (uuu)

O bebê e as pessoas	<ul style="list-style-type: none"> - O medo de estranho e de locais desconhecidos; - Receia ficar sozinha e quando fica, anseia o regresso da pessoa ausente; - Para quando lhe dizem “não”, diz adeus e imita expressões e atos; - Pede a atenção do adulto; - Consegue exprimir alegria e frustração, e pode ser ciumenta; - Gosta das outras crianças, mas nem sempre brinca com elas; - Prevê ações (por exemplo: a partir de gestos; estenda os braços para lhe vestirem o casaco). 	<ul style="list-style-type: none"> - Algumas crianças são mais tímidas, outras vieram ao meu encontro logo no início do meu primeiro dia. - Verifica-se com facilidade a expressão da alegria e da frustração. - Existem crianças teimosas, persistentes e desafiadoras.
O bebê e os objetos	<p><u>Com 14 meses:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desloca um objeto para pegar noutro que estava escondido; - Procura os objetos no último local onde os viu; <p><u>Com 18 meses:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - A criança é mais determinada na forma como explora os objetos; - Serve-se dos objetos de forma adequada para atingir fins, e não como extensões da mão (bater ou chupar); - Mete e tira encaixes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Brincam bastante com objetos, dos quais fazem materiais do quotidiano (prato, colher, telefone): jogo simbólico.
As Memórias	<p><u>Com 12 meses:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - O bebê lembra-se de brincadeiras, de onde está o objeto privilegiado e o que significam pedidos simples; - Consegue desviar o olhar e retomar o que está a fazer. <p><u>Com 18 meses:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Espera que certos objetos se encontrem em determinados sítios e que certos acontecimentos ocorram em determinados momentos; - Não se esquece logo e insiste em querer qualquer coisa que lhe foi retirada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uma das crianças repetiu comigo uma brincadeira feita no dia anterior.
As Aptidões Intelectuais	<p><u>Com 12 meses:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Retém pensamentos para elaborar um plano simples do que tenciona fazer; - Surge a noção da permanência dos objetos (ideia de que existem mesmo não os vendo); - Consegue juntar duas ideias para fazer um plano (comportamento flui). <p><u>Com 18 meses:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Possui ideias pouco concretas acerca do funcionamento do mundo e se algo funciona numa situação, tenta aplicá-lo noutra. 	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças foram percebendo que, apesar de ter aparecido alguém novo, tem de respeitar essa pessoa. - A aprendizagem é feita ao longo da rotina, no que toca ao cumprimento de bons hábitos e horários (por exemplo: lavar as mãos antes e depois do almoço) e nas atividades orientadas e na hora do “tapete”.
A criança e o espaço	<p><u>Com 18 meses:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Consegue usar um carrinho e empurrá-lo para dentro de um buraco; 	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças gostam de colocar-se debaixo da mesa, atrás de armários e portas.

	- Consegue descobrir um objeto escondido e tem em conta a sua posição e os seus movimentos quando o procura.	
O Sentido do «eu» e a socialização	<ul style="list-style-type: none"> - Protesta quando não lhe fazem a vontade (“birra”); - Reconhece-se ao espelho e nas fotografias recentes. - A maioria das crianças ainda não brinca em conjunto, mas sim em paralelo, exceto irmãos; - A criança gosta bastante da companhia das outras. 	- Muitos reconhecem-se nas suas fotografias dentro da sala.
A Autossuficiência	<ul style="list-style-type: none"> - Deve ser capaz de adormecer sem lhe pegarem na mão; - A criança deve saber brincar sozinha; - Deve ser capaz de brincar e se abstrair da ausência do adulto; - Deve saber servir-se de uma chávena e alimentar-se, apesar de se sujar; - Aumenta, com a idade, a sua resistência face a pequenas frustrações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alguns já comem sozinhos; - Grande parte já é capaz de beber água autonomamente pelo copo na hora da refeição. - Entretêm-se sozinhos.

Referências consultadas:

Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.

Brazelton, T. B. (1995). *O grande livro da criança: O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Lisboa: Presença.

British Association of Early Education. (2012). Development Matters in the Early Years Foundation Stage. Obtido de <https://www.early-education.org.uk/development-matters-early-years-foundation-stage-eyfs>

Anexo B - A atitude da Educadora nos vários Momentos

<i>Momentos</i>	<i>A Educadora</i>
<i>Acolhimento</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Saudar cada criança com um olhar acolhedor. - Desejar às crianças e aos pais um bom dia. - Acolher/ouvir atentamente as recomendações e partilhas dos pais. - Preocupar-se para que cada criança se sinta individualmente acolhida - Incluir as crianças no grupo, de forma a que cada um se sinta integrado. - Estar atenta às necessidades de cada uma das crianças e do grupo. - Incentivar as crianças a brincar, seguindo os seus interesses e oferecendo alternativas tendo especial cuidado para não limitar a sua imaginação e criatividade. - Colaborar nas brincadeiras das crianças atuando dentro da zona de desenvolvimento proximal, propondo quando a pertinência e o bom-senso o ditarem, um passo mais à frente. - Respeitar as vontades e escolhas das crianças atuando junto das suas zonas de interesse e contribuindo para o desenvolvimento dos pequenos talentos que se começam a revelar. - Estar disponível e atuar prontamente sempre que necessário. - Saber delegar nos colegas, na auxiliar e em quem nos possa ajudar. - Preocupar-se com o bem-estar das crianças. - Fomentar o bom ambiente entre colegas, com os pais e com os superiores hierárquicos. - Intervir no caso de ser necessária a mediação de conflitos.
<i>Mantinha</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer uma relação mais proximal com as crianças. - Dirigir-se às crianças de uma forma divertida e cativante. - Procurar utilizar técnicas de envolvimento. - Interagir com as crianças pedindo a sua ajuda para pequenas tarefas. - Questionar as crianças sobre os seus interesses, vontades e conhecimentos. - Incentivar as crianças a distribuir o pão ou a bolacha pelos colegas. - Fomentar a autonomia das crianças através da marcação das suas presenças e ajudando, se necessário. - Dar a oportunidade a cada criança de participar na distribuição de materiais, na conversa, no jogo ou na história. - Recordar ou introduzir novas regras. - Estimular a atenção, o interesse e a memória das crianças.

*Atividade
Orientada*

- Introduzir a atividade do dia de forma apelativa e motivadora.
- Sorrir.
- Motivar as crianças a participar.
- Permitir que as crianças explorem o que acharem interessante.
- Aceitar, sempre que possível, as ideias e sugestões das crianças.
- Proporcionar um momento lúdico às crianças.
- Ponderar estrategicamente a atividade a realizar.
- Planificar com vista ao desenvolvimento de determinadas competências e conhecimentos.
- Organizar e orientar a atividade.
- Tentar que cada criança sinta que o produto foi realmente fruto do seu trabalho e da sua imaginação mesmo que orientado pela educadora.
- Colocar questões à criança sobre cada etapa da tarefa.
- Falar com a criança sobre a atividade estimulando o desenvolvimento da linguagem.
- Envolver-se na atividade.
- Participar na atividade, exemplificando, se necessário.
- Ousar a aplicação atividades novas correndo o risco de poderem não resultar como seria inicialmente expectável. Tanto nós como as crianças aprendemos com os erros. Experiências frustradas podem ser oportunidades de aprendizagem para ambos.

Refeição

- Respeitar os diferentes ritmos sendo particularmente paciente com os mais lentos.
- Respeitar e atender às necessidades e gostos das crianças.
- Ensinar a manter a limpeza e a não desperdiçar comida.
- Conhecer as individualidades de cada criança e respeitar os seus gostos alimentares (nem todos gostamos de tudo).
- Incentivar as crianças a alimentarem-se autonomamente.
- Corrigir o posicionamento dos talheres com delicadeza e respeito e sem insistir demasiado.
- Conversar com as crianças apresentando vocabulário variado sobre cada experiência.
- Acalmar e acompanhar as crianças que demonstrarem alguma ansiedade ou insegurança.

<i>Higiene</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar as crianças a participarem na sua própria higiene fomentando a autonomia. - Habituar as crianças a certificarem-se que deixam a casa de banho limpa, após a sua utilização. - Auxiliar as crianças a limpar-se sempre que necessário. - Estar disponível e atento a cada criança. - Interagir com as crianças aproveitando cada momento para estabelecer relação e estimular novas aprendizagens (ex: usar sabonete ou fechar a torneira).
<i>Brincadeira livre na sala ou no exterior</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Permitir o uso de alguns bens pessoais e/ou quaisquer objetos de transição das crianças. - Assumir uma postura serena e tranquila oferecendo uma presença confortável e segura. - Acalmar as crianças mais irrequietas ou inseguras - Proporcionar conforto e bem-estar - Proporcionar momentos de afeto sempre com o devido bom-senso.

Nota: Algumas das atitudes e posturas aqui mencionadas não se resumem só ao momento em causa, mas devem ser adotadas sempre que seja necessário ou oportuno.

Anexo C – Ficha de trabalho de Português elaborada para o 2ºano

Nome: _____ Data: ____/____/____

À medida que os dias ficam mais pequenos o frio invade tudo e, por fim, chega o inverno. A paisagem cobre-se de neve, tudo é branco e reluzente. Nesta época, não há nada como estar em casa, junto do calor da lareira. O inverno é a estação perfeita para usufruir da nossa casa e passar o tempo com a família e os amigos.

“Aqui vou eu!”, grita o pastor, deslizando pela pista de patinagem que se formou quando as águas do rio congelaram. Faz tanto frio que está tudo gelado!

“Vai com cuidado”, diz o cão que, entretanto, já escorregou e estatelou-se no chão. O inverno pode ser muito divertido. Na realidade, todas as estações do ano têm um encanto próprio!

As Quatro Estações
Coleção Música para crianças, 2006 (excerto)

1. Dá um título ao texto.
2. Qual o nome do livro de onde foi retirado este texto?

-
3. De que estação do ano fala o texto?

-
4. Indica três adjetivos presentes no texto que caracterizem esta estação do ano.

-
5. Rodeia os determinantes artigos e sublinha os verbos presentes na frase seguinte:
“Aqui vou eu!”, grita o pastor, deslizando pela pista de patinagem que se formou quando as águas do rio congelaram.

6. Na tua opinião, qual o encanto desta estação do ano?
-
-
-

Anexo D - Critérios de Correção e Classificação da Ficha de Português

A ficha foi realizada de modo a conferir a apropriação dos conteúdos da área de português, por parte dos alunos, lecionados até à data da ficha.

Os critérios foram desenvolvidos de forma a facilitar a correção das fichas. A cada questão foram atribuídos pontos, em valores inteiros ou decimais, sendo que a ficha contém um total de 100 pontos. Não foram descontados quaisquer valores aos erros ortográficos.

<i>Questões e respetivas alíneas de correção</i>	<i>Pontos a atribuir</i>
Questão 1	
Atribui um título adequado.	10 pontos
Não resolve.	0 pontos
Questão 2	
Identifica o título do livro e responde de forma completa.	12 pontos
Identifica o título do livro e responde apenas o título.	10 pontos
Não identifica o título do livro.	0 pontos
Questão 3	
Identifica o tema principal do texto e responde de forma completa.	12 pontos
Identifica o tema principal do texto, indicando-o apenas.	10 pontos
Não identifica o tema principal do texto.	0 pontos
Questão 4	
Indica três adjetivos que caraterizam o inverno.	12 pontos
Indica dois adjetivos que caraterizam o inverno.	8 pontos
Indica um adjetivo que carateriza o inverno.	4 pontos
Não indica nenhum adjetivo corretamente.	0 pontos
Questão 5	

Rodeia os dois artigos na frase.	Artigos	9 pontos
Rodeia um artigo na frase.		4,5 pontos
Não rodeia nenhum artigo corretamente.		0 pontos
Identifica corretamente todos os verbos.	Verbos	25 pontos
Identifica corretamente um verbo.		5 pontos (cada verbo)
Não identifica corretamente nenhum verbo.		0 pontos

Questão 6

Dá uma resposta de opinião completa e adequada e justifica a sua resposta.	20 pontos
Dá uma resposta de opinião completa e adequada.	15 pontos
Dá uma resposta de opinião incompleta, mas adequada.	10 pontos
Dá uma resposta de opinião incompleta e desadequada.	5 pontos
Não responde à questão.	0 pontos

Atribuição das classificações:

Não se revelaram cotações por ser uma ficha de trabalho. As cotações são apenas um instrumento de avaliação quantitativa. Em cada ficha corrigida foi escrita uma frase que corresponde ao desempenho da criança nesta tarefa. As frases foram pensadas para motivar as crianças a progredir.

Acima de 75 pontos.	Bom trabalho! 😊
Entre 50 e 74 pontos, inclusive.	Podes melhorar! 😊
Abaixo dos 50 pontos.	Consegues fazer melhor... 😞

Tabela das cotações dos alunos relativas à ficha:

Alunos Questões	AB	AF	C	D	F	Ga	GA	Gu	I	J	L	Mk	R	S	V
1	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	5
2	10	12	12	0	12	12	12	0	12	12	12	12	12	12	12
3	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12
4	0	10	8	12	8	8	4	4	8	8	12	12	8	4	10
5	0	9	0	0	9	9	4,5	9	9	0	0	9	4,5	9	4,5
	20	15	5	5	15	5	10	15	10	5	5	25	15	10	10
6	10	20	15	0	20	10	15	15	20	10	15	0	20	15	15
Total	62	88	62	39	86	66	67,5	65	81	57	66	80	81,5	72	68,5

Anexo E - Observações relativas ao desempenho dos grupos de trabalho na atividade de construção do sistema solar

<i>Grupos</i>	<i>Sol</i>	<i>Mercúrio</i>	<i>Vénus</i>	<i>Terra</i>	<i>Marte</i>	<i>Júpiter</i>	<i>Saturno</i>	<i>Úrano</i>	<i>Neptuno</i>
<i>Nível de Envolvimento (1-5)</i>	4	3	4	3	4	5	4	4	4
<i>Trabalho em grupo</i>	Suficiente	Bom	Bom	Suficiente	Bom	Muito Bom	Bom	Bom	Bom
<i>Descoberta do raio do planeta</i>	Sem ajuda	Com ajuda	Sem ajuda	Com ajuda	Sem ajuda	Com ajuda	Com ajuda	Sem ajuda	Sem ajuda
<i>Leitura das distâncias</i>	-----	Com ajuda	Sem ajuda	Sem ajuda	Sem ajuda	Com ajuda	Com ajuda	Sem ajuda	Sem ajuda
<i>Cálculo das distâncias entre planetas</i>	Sem ajuda	Sem ajuda	Sem ajuda	Sem ajuda	Sem ajuda	Sem ajuda	Sem ajuda	Sem ajuda	Sem ajuda

<i>Desenho do astro</i>	Bom (com autonomia)	Bom (necessitaram de apoio)	Bom (com autonomia)	Bom (necessitaram de apoio)	Bom (com autonomia)	Bom (necessitaram de apoio)	Bom (com autonomia)	Bom (com autonomia)	Bom (com autonomia)
<i>Fixação do planeta no corredor</i>	Conseguiram com apoio	Conseguiram com apoio	Conseguiram com apoio	Conseguiram com apoio	Conseguiram com apoio	Conseguiram com apoio	Conseguiram com apoio	Conseguiram com apoio	Conseguiram com apoio

Anexo F - Pedido de autorização para recolha de imagens

Pedido de autorização para recolha de imagens

Exmo(a) Sr.(a)

Na qualidade de estudante da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, eu, Sara Ferreira, aluna do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico, venho solicitar o seu consentimento e autorização para a recolha de imagem (vídeo) do grupo em que o(a) seu educando(a) está inserido(a), no âmbito do meu projeto de investigação para a obtenção do grau de mestre. A captação será efetuada apenas numa manhã deste 2º período letivo e servirá unicamente para fins académicos, estando asseguradas a confidencialidade dos dados pessoais e a privacidade dos alunos.

☐ Autorizo a recolha de imagens do meu educando(a).

☐ Não autorizo a recolha de imagens do meu educando(a).

Assinatura do Encarregado de Educação/Tutor Legal:

Anexo G - Matriz para a observação da comunicação não-verbal de docentes

Tipo de comunicação não verbal:	Aspetos a observar:	Escala numérica para atribuição de acordo com as observações realizadas:
Cinestésica	Face e expressões faciais	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mantém a mesma expressão facial do início ao fim da aula/período de observação. 2. Utiliza alguma diversidade de expressões durante vários momentos da aula (normal, triste, alegre, zangada, desapontada). 3. Utiliza grande diversidade de expressões faciais (muitas vezes associadas ao contacto visual), tanto na relação professor-turma, como nas várias relações professor-aluno.
	Olhar e Contacto visual	<ol style="list-style-type: none"> 1. Não utiliza contacto visual. 2. Utiliza o contacto visual, tanto na relação professor-turma, como nas várias relações professor-aluno, mas com um olhar pouco convicto. 3. Utiliza o contacto visual com regularidade, tanto na relação professor-turma, como nas várias relações professor-aluno e com um olhar sorridente⁷.
	Postura	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mantém uma postura firme durante o decorrer da aula/período de observação, seja de pé ou sentado. 2. Intercala entre uma postura firme e uma postura mais descontraída, movimentando a cabeça, os braços e as mãos. 3. Assume uma postura firme e simultaneamente descontraída⁸, movimentando todo o corpo com fluidez.
Paralinguística	Comportamento vocal	<ol style="list-style-type: none"> 1. Não se verificam variações de entoação⁹ de <u>acordo com</u> o discurso¹⁰, tornando a verbalização difícil de interpretar. 2. Verificam-se variações de entoação <u>de acordo com</u> o discurso, mas é uma coerência oscilante. 3. Verificam-se variações de entoação <u>de acordo com</u> o discurso de forma coerente (mantendo uma intensidade e ritmo moderados¹¹).

⁷ É o olhar considerado importante para a transmissão de autoconfiança, convicção e entusiasmo (Estanqueiro, 1992).

⁸ Considerada a postura correta.

⁹ A entoação é caracterizada pelos seguintes traços prosódicos: a medida do tempo (duração), as inflexões ao nível do tom e o acento que “tonaliza a voz” (Mateus, 2004).

¹⁰ O discurso pode variar de acordo com a intenção do transmissor da informação e apresentar-se sob a forma de declaração, exclamação e interrogação.

¹¹ Entende-se por ritmo moderado, a velocidade da fala sem excessos de pressa ou de lentidão.

Proxêmica	Ocupação do espaço	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mantém-se no mesmo lugar (muitas vezes sentado) durante a aula/período de observação. 2. Percebe-se algum dinamismo na ocupação do espaço, alternando tempo sentado e em pé, embora num espaço relativamente restrito. 3. Passa maior parte do tempo em movimento, ocupando múltiplas áreas da sala.
	Distância interpessoal ¹²	<ol style="list-style-type: none"> 1. Permanece distanciado dos alunos. 2. Intercala entre distância e proximidade, interagindo, por vezes através do toque. 3. Permanece próximo e privilegia o toque.

¹² Entende-se aqui distância, predominantemente, como o espaço físico entre pessoas.

Anexo H - Tabela de registo das observações

<div> <div>Tipo de comunicação não-verbal</div> <div>Observação (min)</div> </div>	Cinestésica			Paralinguística	Proxémica		Outros registos
	Face e expressões faciais	Olhar e contacto visual	Postura	Comportamento vocal	Ocupação do espaço	Distância Interpessoal	
3							
6							
9							
12							
15							
18							
21							
24							
27							
30							

Anexo I - Guião da entrevista

Áreas/ momentos	Objetivos específicos	Questões principais	Questões secundárias
Dados de identificação	Identificar a formação inicial e contínua.	Quantos anos de serviço tem? Qual é a sua formação de base? Fez ou procurou alguma formação contínua ou outra na área da comunicação e pedagogia?	
Retomar momentos de Observação direta	Perceber que aspetos da ação observada os docentes retiveram como mais importantes e porquê.	Que aspetos do momento de observação gostaria de retomar/ comentar / refletir?	O que refletiu a propósito?
Sistematizar dados da percepção dos docentes	Relevância atribuída (conceptual)	Qual a importância da comunicação não verbal enquanto elemento da sua prática pedagógica?	Encontra na sua trajetória pessoal e profissional (interesses, formações ou outras...) motivos/razões/justificação para esse nível de relevância que atribui?
	Relevância atribuída (prática)	Este elemento é pensado no momento da planificação?	Traduz-se em quê nos seus planos de trabalho?
		Como regula essa ação na prática e como a avalia?	Instrumento ou metodologia? Critérios?
	Relevância atribuída (efeitos)	Que impacto considera que tem nas aprendizagens das crianças?	
	Conceções dos docentes em geral	Da sua experiência como considera que é a apropriação da comunicação não-verbal por parte de outros profissionais educativos?	Na sua perspetiva o que falta para que a comunicação não verbal pudesse assumir algum papel de relevância?

Anexo J - Registo das observações da atuação da educadora de infância

Tipo de comunicação não-verbal Observação (minutos)	Cinestésica			Paralinguística	Proxémica		Outros registos
	Face e expressões faciais	Olhar e contacto visual	Postura	Comportamento vocal	Ocupação do espaço	Distância Interpessoal	
0-3	2	3	2	3	1	3	As crianças tentam lembrar-se do que tinham combinado com a educadora e ela faz círculos à volta da boca para os relembrar que combinaram não trazer chuchas. Brinca: “é só para não ficar assim com os dentes” e fala como se a boca não se movesse corretamente.
3-6	3	3	3	3	2	3	Face e voz de surpreendida - feliz por uma das crianças já não ficar com o “mi” (peluche de dormir). Pega uma criança ao colo e acalma-a porque está a chorar. Passa a mão no cabelo de outra criança.
6-9	3	2	3	3	2	3	Aponta para os quadros que estão a ser trabalhados. Fala do rei desaparecido com um tom de voz mais tenso.
9-12	2	3	3	3	1	2	Diz pequenos e grandes e utiliza os braços para diferenciar. Leitura de símbolos no jogo.
12-15	3	3	2	3	1	2	“Não pode ser azul” – mexe a cabeça. “Tem de ser grosso!”- voz grave. Tem de ser fino!” – voz aguda.

							Vê que a Madalena quer ir fazer chichi só pela sua linguagem corporal. “Os meninos têm de fazer força no corpo para não dizer a resposta mesmo quando sabem” – tapa a boca com a mão. As crianças imitam-na.
15-18	2	3	2	3	1	2	“vem cá...” E balança o braço para escolher a criança que vai fazer a atividade.
18-21	3	3	3	3	1	2	“é um círculo... parece uma bolacha” – e finge comer a figura. Algumas crianças fingem comer e uma das crianças diz que é uma oreo.
21-24	2	3	2	3	1	2	Olha nos olhos da criança e fala calmamente, para lhe transmitir segurança e o encorajar a responder.
24-27	3	3	2	3	1	2	Educadora mexe os braços como que se estivesse a correr enquanto espera pela resposta da criança e estala os dedos quando sabe que a criança já conseguiu chegar à resposta.
27-30	3	3	2	3	1	2	A educadora esquece-se de uma criança na atividade, mas olha-o nos olhos e pede-lhe genuínas desculpas, justificando que como ele já tinha ajudado outros colegas achou que ele já tinha participado-

Anexo K - Transcrição da entrevista realizada à educadora de infância

Entrevistadora – Ok. Vamos dar então início à entrevista, sobre a comunicação não verbal, como já sabe. Quantos anos tem de serviço?

Educadora – Eu faço este ano 40 anos de serviço.

Entrevistadora – 40 anos.

Educadora – Sim senhora.

Entrevistadora – Qual é que é a sua formação de base?

Educadora – Olha, eu sou educadora e infância da João de deus, que na altura se chamava, e penso que... é o curso de didática pré-primária pelo método João de deus

Entrevistadora – Método João de deus ...

Educadora – Sim senhora.

Entrevistadora – Hamm... já agora, fez alguma formação fora da João de Deus?

Educadora – Sim! Olha, eu comecei a... a... fui tirar um complemento de formação, um complemento de formação na escola superior de educação porque o curso só tinha três anos e depois para passar a licenciatura, eu fui estudar à noite e tirei uma licenciatura e depois mais tarde, porque gosto muito de aprender e de estudar, mais tarde fui também tirar o mestrado em supervisão pedagógica também na escola superior de educação.

Entrevistadora – Ah ok. Ainda bem que perguntei. Relativamente aqui aos trinta minutos que eu estive a observar, houve algum aspeto que salienta ao nível da comunicação não verbal? Alguma coisa que tenha feito... hamm... alguma coisa que tenha feito ponderadamente ou que gostava de retomar caso voltasse a repetir?

Educadora – Ali, neste momento que tivemos aqui?

Entrevistadora – Sim, sim, sim. Dos triângulos...

Educadora – Neste momento...foi, foi o acolhimento e depois fizemos um bocadinho de matemática, que costumo fazer. Espera só um bocadinho, está bem?

(Crianças chegam do lanche da manhã e a educadora pede à colega para os deixar brincar livremente no exterior)

Entrevistadora - Peço desculpa.

Educadora – E, neste momento, tanto do acolhimento, em que há, em que há meninos com, com fragilidades a nível emocional, um que estava a chorar, que é preciso dar colo, é preciso

ter uma atenção individualizada. Depois no momento da aprendizagem, como tu viste, tinha que fazer uns gestos ou “que estava bem” ou os olhos para ter atenção fazer ... quando o Tomé se estava a portar pior, eu fazer assim um ar mais assertivo. Eu acho...

Entrevistadora - E eu reparei que olha muito nos olhos dos meninos.

Educadora – Olha, vês... eu não sabia, mas se calhar...

Entrevistadora - E eu acho que isso é muito importante. Quanto mais direcionado for o olhar, mais eles...

Educadora – Pois, isso são coisas se calhar intuitivas, até é engraçado... eu acho muito importante, ham, uma das razões que me leva a ter sempre estagiárias, este ano já acabei, é isso mesmo, percebes? É porque o facto de eu estar a ver outras pessoas, aquilo faz um ricochete na minha, na minha prática, percebes? E eu, até era bom eu ver isto, se eu me revise.

Entrevistadora - Porque nós as vezes até agimos por reflexo.

Educadora – Isso mesmo.

Entrevistadora - E refletimos sobre isso.

Educadora – É ótimo, estes momentos. Por exemplo, tu estás a fazer a entrevista comigo é bom para mim, percebes? Porque eu depois estou a pensar no que fiz e muitas vezes nem sempre se pensa tão ao fundo, não é?

Entrevistadora - E como nós próprios também agimos por reflexo, as crianças também agem por reflexo da nossa própria prática.

Educadora – Sim, sim. Acho que sim.

Entrevistadora - Ham... Como é que considera esta comunicação ao nível do ensino? Como é que acha que as crianças se apropriam desta comunicação não verbal?

Educadora – Eu acho fundamental a comunicação não verbal, acho que é um complemento da comunicação verbal, que, que lhe dá forma, percebes? Que... que a faz aumentar, inchar e que a regula também. E regula para todo o lado. Dá, pode dar para... posso ser mais disciplinada, ajuda-me a disciplinar, ajuda-me a dar bem-estar, percebes? E eu não usei, também uso muitas vezes o...o... a escrita como complemento também. O desenho, faço o desenho. A escrita neste caso, sim...

Entrevistadora - Sim, e ali os símbolos...

Educadora – Com o desenho, por exemplo, as vezes estou a fazer, estou a contar uma história e vejo que eles precisavam de, estou a contá-la só, a narrar, e disse “bem, se calhar vou...”

e venho buscar uma folha, percebes? E faço uns gatafunhos, um... um... aparecem uns personagens, uma... Isso basta para os agarrar outra vez, estás a ver?

Entrevistadora - Hm hm.

Educadora – E, e eu acho que a comunicação não verbal é fundamental para dar forma à verbal.

Entrevistadora - Hm, hm. Muito bem. Ham... Como é que considera que as crianças, ham... qual é o impacto que esta comunicação tem na aprendizagem das crianças e no seu desenvolvimento?

Educadora – Eu acho que desde que haja bem-estar, ham... que o bem-estar é fundamental para as crianças aprenderem. E eu penso que a comunicação não verbal auxilia, apoia esse, esse bem-estar. E o bem-estar e também por exemplo, e não só, também o tal regular, percebes? Eu, eu com o Tomé, como tu viste, o Tomé está muito fragilizado com uma situação de casa e ele precisa... está sempre a querer responder... o corpo dele não o deixa estar sossegado e eu tenho que o, que o agarrar. Não posso estar sempre a... a repreendê-lo verbalmente, portanto eu vou agarrando-o com o olhar, vou-lhe fazendo gestos de “está sossegadinho” ou “está tudo ok?” com o dedo assim (com o polegar- “fixe”), pronto. E eu acho que, também serve como reforço. Tu viste como apareceu o Pedro, eu fiz-lhe um “ok” que estava tudo bem e dei-lhe um... um “tchaca” e isso também é um reforço positivo. Portanto, o reforço positivo, o reforço negativo. Tudo isso, vai...

Entrevistadora - O silêncio... (com a mão na boca).

Educadora – Ah, o silêncio. Também fiz, se calhar. Eu penso, que isso, que dá para agarrar o grupo, para, para, pronto.

Entrevistadora - Sim, porque as vezes, também precisamos de direcionar a nossa atenção em vez de estarmos focados só numa criança e isso às vezes ajuda a não perdermos o grupo.

Educadora – Pois é. Nós estamos muito tempo, normalmente, estamos muito tempo sozinhas. A educadora está muito tempo sozinha com o grupo. Porque acaso hoje só tenho 14, mas posso ter 20, 25, não é? A auxiliar apoia, mas mais nestas coisas assim e tu tens que estar sempre com os teus sentidos todos bem apurados. Tens que estar a ver o que está a passar-se no grupo e tens também esta a dizer “olhe, se faz favor, faça assim, faça assado”, entendes? E é difícil.

Entrevistadora - E também estar atento à comunicação não verbal das próprias crianças.

Educadora – Sim...sim... “Precisas de fazer chichi?” “Queres beber água?”.

Entrevistadora - Quando eles...

Educadora – Pois... Aqueles pequeninos, mais pequeninos agarram na pilinha ou... a Madalena estava a fazer, a saltitar e isso, está, precisava de ir à casa de banho e então, tu tens que estar atenta a essas coisas todas, a essas comunicações não verbais.

Entrevistadora - Que as vezes passam despercebidas, como já tínhamos comentado.

Educadora – Pois...

Entrevistadora - Ham... utiliza instrumentos ou métodos ou trabalha esta comunicação não verbal de outra forma sem ser intuitivamente?

Educadora – Eu, eu nunca trabalhei... nunca trabalhei assim a comunicação não verbal. Pode haver um, que tenha feito algum jogo. Este ano nem nunca fiz também não tenho tempo para isso, tenho um grupo com poucos meninos grandes, mas quando eles são maiores as vezes eles... podemos fazer aqueles jogos dos gestos para adivinhar.

Entrevistadora - Da mímica...

Educadora – Sim, a mímica. Mas não, não, nunca planeie assim, nem nunca fiz nada assim, ham... agora que me estou...

Entrevistadora - E as aulas de movimento?

Educadora – As aulas de movimento, que tu ficastes muito curiosa...

Entrevistadora - Eu fiquei muito curiosa...

Educadora – E que eu convido-te já, desde já... são umas... toda a gente faz aulas de movimento. As aulas de movimento, eu tento, como em tudo, todas as minhas ações, eu penso, eu tento tocar em todas as áreas, percebes? E, e na aula de movimento também, é o que se chamaria uma aula de ginástica normal, percebes? Mas que voou, mas que quero meter tudo. Meto um bocadinho de conhecimento do mundo, um bocadinho de música, um bocadinho de matemática, para além do corpo. E, e...

Entrevistadora - Pode-me dar um exemplo de uma atividade assim ...?

Educadora – Olha... por exemplo... com a matemática faço uma que é, esta especialmente lá fora, porque, aqui também faço as vezes no inverno, mas tenho medo as vezes dos perigos que a sala tem, os cantos, e eles a correrem aqui... Por exemplo, tenho, tenho os números até cinco, com umas coisas que fiz, umas réguas com umas cartolinas, com os números, pronto. E depois, eu sou a chefe, ou posso não ser a chefe... mas pronto, numa, inicialmente, sou eu a chefe e digo assim “quando eu puser o número que vou mostrar...” ah o número tem o número e depois tem a quantidade em bolinhas também em baixo, para os mais pequenos também saberem, visualizarem melhor. Lá está a comunicação não verbal... olha estás a ver, nem nunca tinha pensado nisso... “Quando eu mostrar o número vocês têm que ir buscar e

fazer grupinhos com este número”. Mostro, por exemplo, o três. Eles têm que se agrupar em três, ou tem que se agrupar em dois, ou em cinco... muito difícil, é muito difícil eles terem a noção. Aqui é ótimo ser um grupo heterogêneo, porque os mais velhos “anda cá, anda cá!” agarra, percebes? E fazem. A qui estamos a fazer o movimento e estamos a fazer a quantidade a matemática, percebes? Ham, faço isso, fazemos com cores ... por exemplo faço outro jogo também muitas vezes que é com uns bastões e pomos... cada um tem um bastão, primeiro brincam com os bastões e os bastões “toca com o bastão no ombro direito, no ombro esquerdo”, por exemplo, e depois põem os bastões todos e têm que passar pelos bastões todos em circulo sem pisar, com, com o... para que o movimento seja cuidado e atenção e ter concentração e domínio no corpo. Percebes? É assim as aulas de... eles adoram! Depois também dançamos, depois no fim fazemos uma avaliação de várias maneiras, de relaxamento com música calma. Depois fazemos a avaliação. Ou dizem só o que é que acharam ou escrevem e dou-lhe só uma caneta de uma cor, para não, para não se dispersarem no desenho. Fazem o desenho e depois vêm e dizem-me, portanto para além de comunicarem não verbalmente através do desenho, vêm e dizem-me oralmente, e eu faço o registo oral do que é que, da opinião deles sobre, sobre a aula de movimento.

Entrevistadora - Gostava só de salientar, eu acho que a educadora expressa-se pela voz de uma forma muito, muito intensa. Quando fala faz uns tons de voz muito... em vez de ser muito

Educadora – Ai é? Que giro. Monocórdico.

Entrevistadora - Monocórdico, exatamente. Acha que isso tem... faz diferença no envolvimento e na aprendizagem das crianças? Se falasse de forma monocórdica...

Educadora – Talvez. Eu, eu... uma das coisas que me encanta, eu gosto muito de ouvir pessoas falarem e acho que se sim, acho que a comunicação agarra-nos mais quando é, quando somos mais expressivos e quando não ficamos só... uma pessoa a falar, se estiver só assim muito sossegadinha (faz uma voz mais tensa e monocórdica) é muito mais chata, muito mais aborrecida do que outra que... mas eu faço isto já...

Entrevistadora - Já percebi.

Educadora – Já nasci assim, as vezes também me canso, mas pronto. (...) Mas sou mesmo assim.

Entrevistadora - Para finalizar que perguntar como é que acha que os outros educadores ou professores, profissionais, pensam sobre esta comunicação não verbal?

Educadora – Eu, eu não sei se... se nos não pensamos muito, nós não pensamos muito nas coisas, eu acho que, que as educadoras muitas vezes não pensam nas coisas... esse... uma das minhas grandes preocupações é este pensar sobre o que fiz e acho fundamental. E daí

eu receber as estagiárias, que elas fazem-me pensar, fazem-me aprimorar, fazem-me melhorar! Entendes?

Entrevistadora - Hm hm.

Educadora – É como se tivesse uma visita em casa, percebes? E isso faz de ti uma pessoa melhor. Eu, quando vai uma visita lá a casa, nós naturalmente e intuitivamente “ahh a-a-a” (bate na mesa como se estivesse a dar um jeito e a limpar), não é? Pronto. E tu, quando tens uma visita também te melhora a ti mesma e isso faz parte e faz falta na em qualquer carreira eu acho. E, e acho que nos não pensamos muito... o escrever para mim é fundamental, preciso muito de escrever e, e eu escrevo e penso muito no que fiz, como é que fiz e depois, é engraçado, porque há medida que pensas o planeamento surge-te logo. E depois tenho uma colega que, que é a educadora Teresa, fazemos um par já, quase que nem falamos... olha, aí está, comunicação não verbal. Eu e a Teresa, por exemplo, estamos a contar uma história as duas, nem que seja a primeira vez, temos uma empatia tal que nem precisamos de dizer, o silêncio dela eu sei que é a minha entrada, entendes? Ela dá-me espaço para... eu pela voz sinto que ela diz “entra Zé”, percebes? Ou eu ou ao contrário. E isto é, é muito bom. Podemos estar as duas a falar dum tema qualquer que damos espaço uma à outra, naturalmente. E depois falamos muito e o planeamento surge imediatamente, quando as duas estamos a pensar no que é que ... “ai esta semana fizemos assim mas aquilo, mas não fizemos assado, la, la, la...”, “Ok, oh teresa, então sim, para a semana vamos fazer” , entendes? E isto... Agora na expressão, nunca tinha pensado. Não...

Entrevistadora - Mas se calhar depois disto...

Educadora – Ah vou, vou pensar. É muito giro. Muito giro, não tinha pensado nisto! Já vou escrever nos meus apontamentos, já.

Entrevistadora - Pronto, ainda bem. Ficamos por aqui.

Educadora – Obrigada Sara. Gostei muito.

Entrevistadora - Obrigada pela disponibilidade.

Anexo L - Registo das observações da atuação professora de 1º ciclo

Tipo de comunicação não-verbal Observação (min)	Cinestésica			Paralinguística	Proxémica		Outros registos
	Face e expressões faciais	Olhar e contacto visual	Postura	Comportamento vocal	Ocupação do espaço	Distância Interpessoal	
0-3	2	2	3	3	3	2	As crianças respondem consoante o tom de voz interrogativo da professora.
3-6	2	2	3	3	3	1	A professora circula pelo espaço e coloca-se na parte de trás da sala de aula.
6-9	3	3	2	3	2	2	A professora incentiva o aluno a participar de pé e no final os colegas aplaudem com palmas silenciosas.
9-12	3	3	2	3	3	3	A professora brinca com os alunos e expressa-se variando o seu tom de voz. As crianças estão atentas e riem.
12-15	3	3	2	3	2	2	A professora fala para uma aluna, olhando-a nos olhos.
15-18	2	2	2	2	3	2	A aula foi interrompida para informar que iriam colocar algum material novo na sala.
18-21	2	3	2	2	2	2	A professora aborda o tema do <i>bullying</i> num tom mais sério e coloca o corpo mais firme. As crianças não desviam o olhar da professora.
21-24	3	3	3	3	3	2	Professora aborda a expressão “dois dedos de testa” e coloca os dedos

							na testa. Os alunos refletem essa ação.
24-27	2	2	2	3	3	2	Um aluno participa e fala de uma notícia sobre a violência. Os colegas permanecem atentos.
27-30	2	2	2	2	2	1	Passa para o quadro para trabalhar novos conteúdos. Usa as mãos para indicar, no quadro, o que se está a falar.

Anexo M - Transcrição da entrevista realizada à professora de 1º ciclo

Entrevistadora- Ok. Em primeiro lugar, quero agradecer à professora por... por se disponibilizar para esta entrevista e vamos começar então com as questões. Ahh... há quantos anos trabalha professora?

Professora- Há 26 anos.

Entrevistadora- 26 anos.

Professora – Quase 27.

Entrevistadora– Muita experiência. Qual é a sua formação de base?

Prof. – Eu tirei a formação de base professora de primeiro ciclo e depois tirei o equivalente a licenciatura ensino precoce da língua estrangeira, mais propriamente, inglês.

Entrevistadora – Inglês, ok. Esta entrevista é no âmbito da comunicação não verbal como já sabe. Fez ou procurou alguma formação nesta... nesta área?

Professora – Sim. Ahh, fiz formação... fiz várias formações. Formações, algumas contínuas outras não, mas fiz várias formações. Mas a que realmente teve um período mais longo foi a formação de formadores nos programas nacionais no ensino do português, portanto o chamado PNEP.

Entrevistadora – Hm hm.

Professora - E tive formação e dei formação a colegas nesse âmbito do português.

Entrevistadora– Do português. Relativamente aqui à observação que estive a fazer, ahh, reparei, em alguns momentos, que foi mais expressiva, que brincou com os seus alunos. Nomeadamente, ali, nas palmas silenciosas e no... na expressão “ai que” e eles repetiam os “nervos”. Faz isso intencionalmente?

Professora – Faço. Faço intencionalmente. Acho que, ahh, não é segredo nenhum que quanto mais formos cúmplices e quanto mais tivermos entre aspas, segredos só nossos, ahh, eles acham muita graça, as crianças, e acabam por ficar mais motivados para as aprendizagens, porque há coisas que mais ninguém conhece, só nós é que sabemos e então, desde o primeiro ano que eu tenho algumas expressões, como o “ai que nervos” quando estamos à espera de alguma novidade ou à espera de alguma avaliação. Isso também para fazer o contrário porque as crianças lidam com a ansiedade de maneira diferente do adulto, não é? Isto é uma forma de lhes dar a perceber que eu também tenho nervos, não é? Eu também me enervo, também estou ansiosa. Então é uma forma de brincarmos com aquelas situações menos agradáveis que nós possamos sentir e... e realmente essa é uma delas, do “ai que

nervos”, já vem desde o primeiro ano e isso também cria um bocadinho aquelas expressões de... da turma! Não é? Que são características da turma e que mais ninguém sabe, e que mais ninguém faz. Isso também cria o espírito de equipa.

Entrevistadora – Sim... e que é muito importante. Portanto, já percebi que valoriza esta parte da comunicação, mas houve alguma coisa que fizesse suscitar esse interesse, essa vontade de criar ... Se houve algum momento da sua prática em que sentisse que realmente isso era importante e que decidisse implementar mais estas estratégias?

Professora - Uma parte tem a ver com a minha maneira de ser, porque eu, ahh, estou sempre em comunicação. Toda a gente está. Mesmo quando não se comunica, se está a comunicar, não é? Eu defendo isso, mas eu sou extremamente comunicativa utilizo muito a linguagem das mãos do corpo estou sempre em continua comunicação. E notei quando comecei a trabalhar, e antes de trabalhar, e quando comecei realmente a estagiar, não é? Ahh, que havia ali... um Um estado estático. Havia ali situações em que eu achava que o professor, os professores com quem estagiei, que deviam puxar um bocadinho mais à comunicação, não é só a comunicação verbal, que deveriam usar mais o corpo, movimentar-se mais, porque a criança expressa-se tanto através tanto através do corpo e nós recebemos tantas mensagens através do corpo que acho que também temos de lhes dar isso. Temos que mostrar que também... também comunicamos dessa maneira, também ir um bocadinho ao encontro das formas de comunicação que eles têm, não é? Claro que isso depois também, ao longo do tempo, se vai, não é aperfeiçoar, porque não, não é chegar a uma perfeição. Mas ao longo do tempo se vai percebendo que, que isso dá fruto, que isso dá fruto, realmente a proximidade com a criança, o afastamento também em certas situações. Tudo isso, acaba por, por estar intrínseco. E nos as vezes nem ligamos, mas tudo isso contribui, pode contribuir, por vezes negativamente. Inconscientemente, nós podemos provocar uma situação negativa, mas também contribui muito para as aprendizagens. O movermos, o mexermos, o termos um corpo, o fazermos expressões de, lá está, da tal cumplicidade. Um piscar de um olho, como se fosse ali qualquer coisa que ficou só entre nós. O piscar do olho, uma mão no ar, pronto, tudo isso. Tudo isso depois acaba por ser aplicado até nas regras da sala, porque quando o professor pede ao aluno “ponha o dedo no ar” isso tem um significado. Ele poe o dedo no ar para quê? Para pedir para falar, não é? É um pedido para falar. Pronto, e, se nós utilizamos isso nas regras e nas outras coisas levadas mais a sério, também podemos utilizar para motivar para as aprendizagens e até, em termos de jogo, não é? Vamos... vamos... São sinais! São sinais, são, têm a parte lúdica também, tem a ver com aquilo que eles utilizam nos jogos, não é? Quando estão... nos jogos deles também têm sinais. Há... há muitos jogos com sinais. Querem dizer qualquer coisa e isso também é comunicação. Isso são códigos e faz parte de... da aprendizagem.

Entrevistadora – Quando faz as... quando pensa nas atividades que vai implementar, pensa também nessa comunicação? Se, se tem alguma... alguma ideia daquilo que vai fazer?

Professora - Normalmente... normalmente isso não surge, não surge quando estamos a planificar. Até porque quando planificamos, normalmente estamos em grupo, em grupo de ano. Portanto é um bocadinho difícil depois uniformizar tudo e planejar o que é que vou fazer ou o que é que vou dizer. Eu acho que também tem a ver com... nós... na altura improvisarmos e até surgir naturalmente, não é? Por vezes nem pensamos, olha nem tinha pensado que isto realmente até resultou assim ou realmente nem resultou tanto como eu estava à espera. Eu acho que isso depois acaba por surgir naturalmente e, lá está, também tem um bocadinho de nós. Tem a ver com a nossa maneira de ser, que os alunos depois já conhecem e já sabem interpretar, não é? Eu acho que tem, tem a ver com isso. Está planeado no papel, no computador, onde quiser, mas depois, lá está, essa parte eu acho que vem naturalmente e vem também, com a realidade que se tem à frente, não é? Há turmas em que as coisas acontecem mais fluidamente, há outras que nem por isso e tem que ser um bocadinho mais forçado, vá.

Entrevistadora – Também já percebi que valoriza bastante, e que é uma pressoa... uma pessoa muito expressiva. Como é que se avalia nesse aspeto? Acha que há momentos em que devia se mais expressiva? Menos? Se houve algum momento aqui na aula em que pensou que poderia ter feito as coisas de outra forma nesse aspeto?

Professora – Eu as vezes... ahh... penso é que deveria ser menos.

Entrevistadora – Menos?

Professora – Menos.

Entrevistadora – Mas porque motivo?

Professora – Acho que por vezes aquela expressão do “meenos” é para mim, porque...

(Ambas se riem)

Professora – Às vezes vou um bocadinho mais além e depois penso, se calhar não era, não tinha sido preciso tanto. Se calhar podia, porque tem a ver comigo, com a minha maneira de ser e com a minha autocrítica. Se calhar os outros até vão achar que é, que está fenomenal. Ou não... ou não... podem achar que está péssimo e eu... e eu acho que está bem ou, por vezes, acho... é mais as vezes que eu acho que se calhar não era preciso tanto. Então se estiver em situação, com estive convosco, que realmente tenho outras pessoas na sala, eu tento sempre também fazer por metade, como quando estamos a fazer dieta. Comemos só metade, não é? Porque queremos emagrecer. Eu também tento, quando estou com outras pessoas, para poder deixar que atuem à sua maneira e para não se sentirem também muito

intimidadas, porque eu acredito que, por vezes, ahhh... a minha atitude pode intimidar o outro e quem não está habituado pode ficar inibido, não é? E então eu tento fazer “bem, se calhar metade daquilo que é costume, chega” - a professora ri-se - E realmente é essa a autocrítica que eu faço.

Entrevistadora – Tive a oportunidade de a observar e não... e na verdade, não, não acho que tenha de ser a metade. Pronto, para finalizar, da sua experiência, como é que considera que é a apropriação por parte de outros profissionais? Tem a sua experiência...

Professora – É assim... eu não tenho muita experiência de observação de outros colegas e se calhar, ahm... acontecerá mais com os chamados professores avaliadores, que todos podemos estar nesse papel um dia. Tive a oportunidade, não como avaliadora, mas ao mesmo tempo a minha função também era essa. Quando estive realmente, no que já referi, na formação do PNEP, porque como estive a supervisionar as colegas e estive nas salas delas, eu pude realmente ter esse privilégio, porque também é bom para mim. Porque ao observar os colegas eu tenho também a minha imagem refletida, porque nós quando estamos dentro da nossa salinha, entre quatro paredes, não é... às vezes é-nos um bocadinho difícil olhar de fora, ver de fora. Eu como estive nessa situação durante dois anos eu pude realmente ter esse privilégio, de observar as colegas de poder ver com outros olhos a nossa forma, e não digo a forma delas atuar, nem a minha, a nossa forma de atuar. E a comunicação verbal, nessa altura, eu pude constatar que realmente tem uma importância que nós, nem sequer conseguimos imaginar. Quando se vê de fora, quando se vê de fora, vê-se com uns olhos totalmente diferentes. Quando não estamos sobre pressão, claro que elas estavam a ser observadas por mim, mas eu era já colega delas, eu não era desconhecida, nem estava ali unicamente como formadora, portanto não havia sequer aquela barreira do, do desconhecer a pessoa, de estar com medo, de uma avaliação, portanto eu estava como colega que, naqueles anos, naqueles dois anos, estive com essa função, de formadora do PNEP, portanto eu acho que as colegas atuaram com normalidade, até porque eu estive tempo suficiente para as poder ver, durante... durante um tempo em que, em que as coisas estavam realmente a ser reais, ninguém estava ali a fazer simulação, nem ninguém se estava a preparar naquele dia, só porque eu lá ia à sala, eu ia lá tempo suficiente para isso não... não acontecer, as pessoas estavam na sua realidade normal do dia a dia, de aulas, e... e eu acho que tive esse privilégio. Fui muito privilegiada porque pude analisar o meu próprio comportamento neste caso o não verbal e pude também valorizar muito mais e... e ver isso com outros olhos. Eu acho que o não-verbal é importantíssimo, se não o principal, o principal.

Entrevistadora – Principalmente nas crianças.

Professora - Por mais que se diga a um aluno “estás muito bem”, “portaste-te muito bem”, se realmente o teu corpo, teu corpo não disser isso e a tua cara e os teu olhos e a tua boca, não

vale a pena. Se for só, se for só dizer “portaste-te muito bem”, hm... Ou então se há qualquer coisa em ti que está a não concordar com o que estás a dizer ...

Entrevistadora – Com o discurso ...

Professora – Ainda por cima as crianças são muito perspicazes aí, muito sensíveis... portanto, há que ter, também, um certo cuidado, não é? Se realmente estás a ser sincera, de certeza que o teu corpo vai obedecer a isso. Se não estás a ser sincera, o teu corpo vai-te trair e vai-te, e vai-te denunciar, porque é muito difícil. Nós somos um corpo, portanto é muito difícil ele não te ajudar a denunciar neste caso.

Entrevistadora – Exatamente

Professora – É muito importante ...

Entrevistadora – Bem, dou por finalizada a entrevista e mais uma vez obrigada professora Rosabela. É um prazer, mesmo.

Professora – Pronto, obrigada eu.