

Mariana Teixeira Espinheira Rio

Relatório de Estágio

Relatório final de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE

Orientação

Prof. Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro

Prof. Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores

Coorientação: Prof^a Mestre Lucie Oliveira

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

NM

AGRADECIMENTOS

A realização do presente Relatório de Estágio e a Prática Pedagógica Supervisionada desenvolvida nos dois contextos, contou com o contributo de pessoas que sem as quais era impossível cumprir os objetivos e realizar uma das etapas mais importantes da minha vida. Neste sentido, deixo algumas palavras que refletem os meus sinceros agradecimentos.

À coordenadora do mestrado, Professora Doutora Deolinda Ribeiro, agradeço a oportunidade que tive em frequentar este mestrado que tanto contribuiu para a minha formação académica.

Aos professores da Escola Superior de Educação do Porto, em especial aos supervisores institucionais - Professor Mestre Carlos Jorge Correia, Professora Doutora Paula Flores e Professora Mestre Lucie Oliveira, um profundo agradecimento pelo acompanhamento, partilha e escuta nesta fase e por sempre me orientarem rumo a um percurso repleto de aprendizagens. Agradeço toda a orientação e apoio que muito elevaram os meus conhecimentos científicos e me estimularam a querer saber mais e a fazer melhor.

Aos professores cooperantes e a toda a comunidade educativa que tive contacto no estágio, agradeço toda a disponibilidade, acolhimento, paciência, e acima de tudo, todas as aprendizagens que me proporcionaram.

Aos meus amigos e amigas, em especial à Francisca e à Maria, agradeço a amizade e por sempre se mostrarem disponíveis para a partilha de momentos bons e, também para desabafos, dúvidas e desânimos.

Aos meus seis irmãos, José Pedro, Renata Maria, Joana Maria, Ana Teresa, José Miguel e Maria Madalena, nem sei como agradecer todo o apoio, confiança, paciência e disponibilidade que tiveram comigo.

Por último, tenho consciência que nada disto seria possível sem a presença dos meus pais, José Manuel e Maria Celeste.

Ao meu querido pai, o meu primeiro professor, que apesar de já não estar entre nós, agradeço o apoio e o conforto que me transmitiu em todos os momentos.

À minha querida mãe, a minha primeira professora. Foste tu que me *levantaste* para continuar este caminho, sem a tua presença nada disto tinha sentido.

RESUMO

O presente Relatório de Estágio, desenvolvido na Unidade Curricular Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), inserida no Mestrado em Educação Pré- Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pretende expor, de forma crítica e reflexiva, todo o percurso formativo da mestranda.

Assim, realça que, o trabalho desenvolvido, em ambos os contextos, promoveu a aquisição de aprendizagens e de competências que se espelharam ao nível pessoal, profissional e social. Releva o processo formativo sustentado no construtivismo e socio construtivismo e, ainda, na metodologia de investigação ação (I-A), sendo que esta última orientou a prática educativa com o objetivo de a transformar melhorando-a. Neste sentido, a formanda passou por etapas estruturais - observação, planificação, ação, avaliação e reflexão - que contribuiriam para a construção do saber, saber-fazer, saber-ser e saber-estar, pilares fundamentais da educação, nomeadamente para quem quer aprender a ensinar a aprender.

Paralelamente, toda a PPS foi desenvolvida tendo em conta o trabalho colaborativo, em que a construção de saberes foi proporcionada por vários intervenientes, como o par pedagógico, os professores supervisores, os professores cooperantes e as crianças.

Este relatório mostra o contributo deste mestrado para a construção de um perfil duplo de formação: ser educador e professor.

Palavras – chave: Educação, investigação-ação, prática pedagógica, socio construtivismo.

ABSTRACT

Inserted in the Master of Science graduation in Preschool education and Elementary School education, and developed to the curricular unit Pedagogical Practice Supervised (PPS), the present internship report aims to expose critically and reflectively all the training path of the graduate student.

Thus, all the developed work, in both senses, promoted the acquisition of learning and skills that reflected both at personal, social as professional level. Reveals the formative process sustained in constructivism and also in action research methodology (I- A) and the latter directed educational practice with the aim of transforming improving it. This sense, the student undergone for structural steps - observation , planning , action, evaluation and reflection - that contributed to the construction of knowledge , know-how , know- be and know -being , the fundamental pillars of education, particularly for those who want to learn to teach to learn.

In parallel, all of the PPS was developed taking into account the corporative work, in which the learning construction was provided by various actors: the pedagogic pair, the supervisor teachers, the cooperative teachers and the children.

This report shows the contribution of this master for the construction of a double profile of training: being an educator and teacher.

Key - words: Education, research-action, pedagogical practice , constructivism.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vii
ÍNDICE	ix
ÍNDICE DE ANEXOS	xv
ANEXO A	xv
ANEXO B	xvii
LISTA DE ABREVIACÕES	xix
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.	3
1. Perspetivas em Educação	3
2. Educação Pré-Escolar	13
3. Primeiro Ciclo do Ensino Básico	18
CAPÍTULO 2 - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.	23
1. Ambiente Educativo	23
2. Educação Pré-escolar	26
3. Primeiro Ciclo do Ensino Básico	32
4. Metodologia de investigação	37
CAPÍTULO 3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E RESULTADOS OBTIDOS	43
1. Educação Pré-escolar	44

2. Primeiro Ciclo do Ensino Básico	55
METARREFLEXÃO	70
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78
NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS	83
SITOGRAFIA	86
ANEXOS	88

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO A

ANEXO AI – Tabela de observação Pré-Escolar	91
ANEXO AII – Tabela de observação 1.º CEB	99
ANEXO AIII – Exemplar de guião de pré-observação	105
ANEXO AIV – Registo diário 1.º CEB	107
ANEXO AV – Exemplar de planificação Pré-Escolar	109
ANEXO AVI – Exemplar de tabela de autoavaliação	111
ANEXO AVII - Exemplar de reflexão individual Pré-Escolar	113
ANEXO AVIII - Exemplar de narrativa colaborativa Pré-Escolar	119
ANEXO AIX – Planificação Pré-Escolar: atividade “Ciclo da água”	121
ANEXO AX - Planificação Pré-Escolar: atividade “Papel reciclado”	125
ANEXO AX.I- Carta de planificação	127
ANEXO AX.II- Registo da atividade “Papel reciclado”	129
ANEXO AXI - Plano semanal 1.º CEB	131
ANEXO AXII - Esquema síntese: aula sobre os ângulos	137
ANEXO AXIII - Planificação 1.º CEB	139
ANEXO AXIV - Tabela de registo	143
ANEXO AXV - Tabela de avaliação formativa: aula frações	145
ANEXO AXVI - Exemplar de ficha de trabalho	151
ANEXO AXVII - Tabela de auto-avaliação: aula no museu	155

ANEXO B

ANEXO BI- Registo fotográfico: recurso jogos (mímica e memória)

ANEXO BII- Registo fotográfico: atividade leitura do livro “O incrível rapaz que comia livros”

ANEXO BIII- Registo fotográfico: painel interativo “Ciclo da água”

ANEXO BIII.I- Registo fotográfico: atividade “Ciclo da água”

ANEXO BIV- Registo fotográfico: atividade “Papel reciclado”

Anexo BIV.I- Registo fotográfico: registo gráfico atividade “Papel reciclado”

ANEXO BV- Registo fotográfico: sistema solar

Anexo BV.I- Registo fotográfico: fases da lua

Anexo BV.II- Registo fotográfico: afixação das produções

ANEXO BVI- Registo fotográfico: friso cronológico

ANEXO BVII- Registo fotográfico: recurso leitura e escrita de números

ANEXO BVIII- Registo fotográfico: recurso frações

Anexo BVIII.I- Registo fotográfico: surpresa

ANEXO BIX- Registo fotográfico: recurso “Mural das personalidades literárias

ANEXO BX- Registo fotográfico: visualização do vídeo “Mr. Bean no museu”

ANEXO BX.I- Registo fotográfico: imagens da exposição

ANEXO BX.II- Registo fotográfico: apresentação oral sobre as imagens da exposição

ANEXO BXI – Registo fotográfico: quadro “Star Wars”

LISTA DE ABREVIACÕES

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

DEB – Departamento de Educação Básica

EPE – Educação Pré-Escolar

I-A – Investigação-Ação

IPSS- Instituição Privada de Solidariedade Social

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

P.E.A.- Projeto Educativo de Agrupamento

P.E.C.- Projeto Educativo de Centro

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

TEIP- Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

ZDP- Zona de desenvolvimento proximal

INTRODUÇÃO

No âmbito das Unidades Curriculares de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, realizou-se este relatório conforme o Decreto-Lei n.º 43/2007 que refere o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, com o intuito de apresentar o processo formativo da formanda.

Note-se que o período da Prática Pedagógica Supervisionada foi realizado em dois momentos distintos: o estágio em educação Pré-Escolar que ocorreu durante o primeiro ano do plano curricular, no segundo semestre do ano letivo 2014 e 2015, entre o dia 1 de março a 5 de junho, e o estágio no 1.º ciclo do Ensino Básico que se desenvolveu no ano letivo 2015 e 2016, no terceiro semestre, entre o dia 2 de outubro até ao dia 15 de janeiro. Relativamente ao primeiro, este teve lugar numa Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS), situada na cidade do Porto numa sala de atividades dos cinco anos de idade. No que diz respeito ao segundo, este foi realizado numa turma do quarto ano de escolaridade, num JI/EB1 de um agrupamento.

Toda a PPS foi fundamentada, segundo a metodologia de investigação-ação e mobilizou-se em díade de formação. Este trabalho foi, também acompanhado pelos professores cooperantes e supervisores. Importa referir que o desenvolvimento da PPS foi acompanhado por aulas teóricas e práticas que contribuíram para aquisição de aprendizagens, a partir da partilha e problematização das práticas educativas.

Esta unidade curricular – Prática Pedagógica Supervisionada – visa a consumação dos seguintes objetivos: mobilizar e articular diferentes saberes; problematizar teorias, práticas pedagógicas, recursos educativos e contextos; mobilizar conhecimentos assumindo uma atitude crítico-reflexiva, investigativa

e empreendedora; observar, planificar, avaliar a ação educativa; fomentar o desenvolvimento de relações positivas; compreender o papel do professor; desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica; desenvolver projetos de investigação; compreender questões de ética em educação (Ribeiro, 2014, Flores 2015).

Neste sentido, este Relatório de Estágio é composto por três capítulos e termina com uma meta reflexão.

O primeiro capítulo - Enquadramento teórico e legal – faz referências a abordagens teóricas e à documentação legal que fundamentaram e sustentaram toda a minha prática pedagógica desenvolvida no Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. O segundo capítulo - Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação – apresenta uma reflexão sobre a importância do ambiente educativo e sobre a relação entre escola-família-comunidade e, posteriormente é apresentada a caracterização da instituição de estágio onde foram desenvolvidas as práticas pedagógicas e, por fim a metodologia de investigação. O terceiro capítulo - Descrição e Análise das atividades desenvolvidas e resultados obtidos – reporta-se à descrição e análise de algumas atividades desenvolvidas, nos dois contextos, bem como algumas opções pedagógico-didáticas, de forma a evidenciar as competências pessoais e profissionais provenientes da prática. A meta reflexão espelha, de forma crítica e reflexiva, a importância que a PPS teve na minha formação pessoal e profissional.

CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.

O presente capítulo aborda o enquadramento teórico e legal que fundamentou e sustentou toda prática pedagógica desenvolvida no Pré-Escolar e no 1.º CEB. Deste modo, no primeiro ponto apresentam-se e desenvolvem-se alguns conceitos comuns aos dois contextos de formação. Posteriormente, nos dois últimos pontos, dar-se-á destaque a aspetos mais específicos de cada contexto, pelo que separamos em subcapítulos: 1. Pré-Escolar e 2. 1.º CEB.

1. PERSPETIVAS EM EDUCAÇÃO

“(...) a criança é, durante muito tempo, o projeto dos pais, pode-se perguntar se não é também, durante um tempo, mais ou menos longo, o projeto dos seus professores”

Millet (s.d.) citado por Bru & Not (1993, p.159)

Escolheu-se propositadamente esta afirmação pela ideia de que a criança nem sempre frequentou a escola, bem como nem sempre teve a mesma visão, por parte das sociedades. O que contribuiu em grande escala para a mudança de visão sobre a imagem da criança foi a implementação da Declaração dos Direitos do Homem, publicada em 1948, promulgando e evidenciando a educação como um direito a todos, e a Declaração dos Direitos da Criança

(1959) em que é atribuída à criança o direito à educação em condições de igualdade de oportunidades, a fim de possibilitar o seu desenvolvimento, enquanto cidadã e membro de uma sociedade. Por este motivo, a educação de hoje visa colocar em prática princípios e valores que respeitem a mudança de imagem de criança. Nas últimas décadas, Portugal tem feito um enorme esforço de qualificação escolar da população, que se traduziu em progressos substanciais. O Programa do XVII Governo Constitucional reconheceu a educação pré-escolar como base para uma escolaridade de sucesso e como primeiro pilar do processo de educação ao longo da vida (Ministério da Educação, 2007).

No contexto atual do sistema educativo, tanto o pré-escolar como o 1.º ciclo do ensino básico são lugares onde a capacidade intelectual é valorizada, ou seja, onde a brincadeira e meras aprendizagens da leitura, da escrita e da contagem são efetuadas adequada e contextualizadamente. Neste sentido, devem ser promovidas aprendizagens que privilegiam a autonomia e a autoformação, o desenvolvimento de novas aptidões para pensar e agir, o estímulo de aprendizagens permanentes que concorram diretamente na resolução de problemas, como trampolim para fazer face à passividade e acríticismo das gerações mais jovens (Azevedo, 1994). Por isso, o ensino já não é a antecâmara da produção taylorista (em que os trabalhadores eram convidados a “deixar a cabeça nos vestiários”), antes pelo contrário, é lugar de respeito e valorização da criança, como indivíduo único na sociedade (Azevedo, 1994).

Por esta mudança de perspetiva face à criança e à Educação, a base das intenções educativas da formanda foi relativa à teoria socio construtivista. Aqui a criança é perspetivada como o centro de toda a ação educativa, na qual a aprendizagem é encarada como um processo interno contínuo que lhe exige que se empenhe ativamente no seu processo de aprendizagem (Altet, 1997, Tavares, Pereira, Monteiro & Gomes, 2007). Deste modo, os conhecimentos são construídos pelo próprio sujeito através das experiências que vive no meio que o rodeia, a partir do que já viveu e através das suas interações com os

outros (Jonnaert, 2009). Esta visão construtivista da educação fundamenta-se na perspectiva de Piaget, ao assumir que o desenvolvimento cognitivo é fruto da ação do sujeito sobre o meio, colocando-o no centro do processo de aprendizagem, pelo que “o ensino deverá providenciar uma enorme variedade de atividades que permita às crianças agir diretamente sobre o mundo físico” (Tavares, et al.,2007, p.119). Neste sentido, esta ideia vai ao encontro, mais uma vez, da teoria construtivista porque apela a uma confrontação de posições divergentes que vão dar origem a uma transformação do pensamento, ao nível do pensamento individual e coletivo (Blaye, 1989, citado por Bertrand, 2001), provocando na criança, conflitos cognitivos.

Entretanto, esta interação, de acordo com Vygotsky, deve ser gerida pelo adulto de forma organizada (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.35) e, neste sentido é fundamental destacar o conceito de zona desenvolvimento proximal (ZDP), que se refere “à distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento proximal, demarcado pela capacidade de solucionar problemas com ajuda de um parceiro mais experiente” (Rabello & Passos, 2011, p. 5).

No âmbito escolar, o professor deve provocar avanços na ZDP de cada criança, desencadeando intencionalmente o processo de ensino e aprendizagem. Nesta teoria, o educador e professor deve ser visto como o mediador permitindo “que a criança desfrute de uma consciência imprópria”, de uma memória, atenção, categorias e inteligência, *emprestadas* pelo adulto, que suplementam e conformam a sua visão do mundo e constroem pouco a pouco a sua mente (Coll, Palacios & Marchesi, 1996). Mas, se o comportamento e o desenvolvimento humano têm na sua gênese o ambiente, importa referir as inter-relações entres esses vários contextos, evocando, deste modo, a teoria ecológica de Bronfenbrenner. Segundo Delgado (2009, p.158), o espaço ecológico “é concebido como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas”, que não estão fechadas, pelo contrário, estabelecem relações entre si de interdependência e inter-

relação, influenciando, diretamente ou não, as condições do desenvolvimento da criança. Neste sentido, esta abordagem permite ter uma compreensão, ao mesmo tempo, global e específica sobre cada criança no que toca às suas atitudes, comportamentos, emoções, hábitos culturais e outros indicadores de desenvolvimento. Com efeito, o educador/professor pode atuar situadamente, tendo em conta as características da instituição, da comunidade e das crianças. Para além disso, permite-lhe ainda perspetivar o processo educativo como algo integrado e integrador, uma vez que reconhecemos a importância que as interações entre os diferentes sistemas têm no crescimento e na educação das crianças (ME/DEB, 1997).

No entanto, há que ter em conta que cada criança é única sob o ponto de vista biológico, social, cultural, cognitivo e emocional (Tavares, et al.,2007). Prova disso são as salas de aulas que representam um espelho do nosso país. Encontramos crianças de múltiplas culturas, com capacidades de aprendizagens bastante avançadas sentadas lado a lado com outras que revelam grandes dificuldades numa ou mais conteúdos/disciplinas escolares; crianças com experiências sociais e culturas marcadas por estilos de vida bastante diferentes (Tomlinson & Allan, 2002). Contudo, todas estas crianças têm o direito de esperar professores interessados que estejam dispostos a aceitá-las tal como elas são, proporcionando-lhes o máximo de aprendizagens significativas e o seu sucesso individual (idem).

Com base nestes pressupostos, perspetivar o ato educativo como algo aplicável a todos de igual forma, não é seguir as orientações socio-construtivistas, porque se cada criança é única e a prática educativa é centrada nela, então a prática educativa terá de ser, obrigatoriamente, diferenciada, caso contrário perpetuam-se desigualdades, não se promovendo a equidade, princípio defendido também pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei n.º. 46/86 de 14 de agosto de 1986). O respeito pela individualidade de cada um passa ainda pela prática de estratégias lúdicas, pedagógicas e didáticas diversificadas, que possibilitam que todas as crianças, independentemente dos seus interesses, das suas motivações ou até dos seus estilos de aprendizagem,

aprendam (Altet, 1997). Estas estratégias são consideradas como “ferramentas da arte do professor” (Tomlinson & Allan, 2002, p. 27), podendo ser dinamizadas de forma inteligente ou desajeitada, adequada ou inadequadamente. Na escola de hoje, e face às características da sociedade, referida anteriormente, é esperado que educador/professor pratique um ensino diferenciado de modo a “responder especificamente ao progresso dos alunos no contínuo da aprendizagem – o que eles já sabem e o que eles precisam de aprender, porque todos os alunos têm as suas próprias preferências de aprendizagem, experiências anteriores e necessidades” (Heacox, 2006, p.10).

Sabendo que a criança é naturalmente curiosa e ávida por aprender, se o educador/professor, ao invés de contrariar os seus interesses espontâneos, estimular antes a curiosidade, fomentar a comunicação e expressão, nas suas mais diversas vertentes, e respeitar as suas diferenças como características geradoras de novas aprendizagens então, de facto, o objetivo primordial socio construtivista é alcançado – a criança é o centro e o foco da educação (Medeiros, 1975). Por a mestrandia defender esta visão pedagógica de educação, defende, de igual modo, uma conceção de educação inclusiva, uma educação para todos, em que todos têm oportunidades de aprender e ensinar (Rodrigues *et. al.*, 2001). É neste sentido que se considera que, de facto, a educação é de todos e para todos (Oliveira-Formosinho, 1998), no qual o princípio democrático se torna o pilar de todas as interações que fazem parte do processo de ensino e de aprendizagem (Decreto-Lei n.º46/86 de 14 de agosto de 1986, Art.2, ponto 4). Assim, caminha-se rumo a uma educação para a cidadania, ou seja, à formação de “cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários” (idem).

Deste modo, o currículo, tanto na educação pré-escolar como no 1.º CEB deve estar em sintonia com estas perspetivas e visões educacionais, apresentadas. Para ensinar, o educador/professor terá de conhecer bem as características do seu grupo /turma e, paralelamente deverá dinamizar um conjunto de estratégias motivadoras, diversificadas e adequadas, para que o aluno apreenda a construir o seu saber (Roldão, 1999b). Torna-se assim, como

um dos objetivos do processo de ensino e aprendizagem assegurar que todas as crianças aprendam mais e melhor em condições de igualdade e equidade, com o intuito de responder aos interesses e necessidades do momento, onde a perspectiva de uma educação para a cidadania constitua um elemento fulcral nesse processo (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares, 2010). Neste sentido, evidencia-se outro objetivo do processo de ensino e aprendizagem, a preparação para a vida futura.

Ao longo da prática pedagógica no Pré-Escolar e no 1.º CEB confrontei-me com um grupo/turma heterogéneo. Segundo a teoria das inteligências múltiplas de Gardner, as crianças pensam de diferentes formas e, conseqüentemente, aprendem de diferentes formas (Gardner, 1991) Deste modo, cada criança tem os seus pontos fortes nos domínios do pensamento e da aprendizagem e, por isso, alguns aprendem e produzem mais facilmente quando estão a usar um dos pontos fortes (Heacox, 2006). No entanto, o educador/professor deve conhecer os alunos que revelam menor capacidade em determinadas áreas, a fim de se desenvolver um trabalho adequado para fortalecer essas inteligências e aumentar o repertório de aprendizagem (Heacox, 2006). Em paralelo, destaco o ritmo de aprendizagem característico de cada aluno. O tempo necessário para cada aluno dominar uma competência é variável e deve ser respeitado, integralmente, pelo educador/ professor (Heacox, 2006).

Tendo isto em conta, urge a necessidade de se praticar um ensino diferenciado, como referido anteriormente, “ainda que enquadrado nas balizas curriculares e nas linhas programáticas nacionais” (Roldão, 1999, p.48). Desta forma, cabe ao educador/professor desenvolver o currículo “no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Decreto-Lei n.º.241/2001 de 30 de agosto, anexo 2, parte I). Isto, se atendermos à definição de currículo como um “conjunto de aprendizagens consideradas socialmente desejáveis e necessárias num dado tempo e sociedade que a instituição escola tem a responsabilidade de assegurar” (Roldão, 1999, p. 33). Assim, perspectiva-se o educador/ professor

como gestor do currículo exercendo a “atividade que lhe é própria – ensinar, isto é, fazer aprender” (idem). Por isso, o desenvolvimento curricular implica assumir opções e tomar decisões sobre a forma como o currículo se deve enquadrar em cada contexto específico, isto é, “organizar o currículo em contexto e geri-lo de forma flexível, praticando lógicas docentes mais autónomas, colaborativas e gratificantes” (idem). Portanto, o educador/professor não pode olhar para o currículo como algo prescritivo, como se fosse uma receita de um bolo ou como se fosse o seu proprietário, mas antes como seu gestor de programação (Zabalza, 2001).

A organização do currículo assenta numa perspetiva fragmentada e desarticulada, limitando a sua visão como um todo (Pombo, Guimarães & Levy, 1993, Alonso, 2002). Mas, o processo de ensino e aprendizagem não pode ser encarado como algo partido em áreas de saber. Ele deve apresentar uma dimensão globalizante a fim de se tornar mais significativo para as crianças (Alonso, 2002). Neste sentido, a interdisciplinaridade surge para resolver o problema da fragmentação do conhecimento, como um elo de ligação entre as diversas disciplinas ou áreas de conteúdo, permitindo, deste modo, aprendizagens mais ampliadas e diversificadas (Paviani & Pimenta, 2004).

Por tudo mencionado e por durante a prática pedagógica da formanda na educação EPE e no 1.º CEB se ter pautado por uma imagem da criança ativa, competente e co construtora do conhecimento, a metodologia de trabalho de projeto foi assumida como um referente para desenvolver a prática, por se defender que tem maior foco na aprendizagem, que no ensino (Legrand, 1990). Nesta metodologia, tal como na perspetiva socio construtivista, a criança assume-se como a protagonista da ação educativa (Altet, 1997), um agente ativo que ao invés de um “cientista solitário”, age antes como “um investigador, um criador ativo de saberes em alternativa a um ser um passivo recetor de saberes dos outros” (Vasconcelos, 2011, p.9). A metodologia de projeto insere-se nas pedagogias participativas, sendo capaz de integrar todos e ao mesmo tempo cada um na sua individualidade, constituindo, por isso, um

método altamente integrador e articulador de conteúdos de diferentes áreas, e desencadeador de aprendizagens de desenvolvimento do “self” – do estar com os outros e consigo próprio, em suma, do ser pessoa. De facto, as potencialidades do trabalho de projeto são inúmeras, tal como referem Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011, p.50) “o trabalho de projeto, no centro da Pedagogia-em-participação, é um meio, um caminho, para a autonomia, para a participação”.

Como referido anteriormente, a articulação de saberes é fundamental e o trabalho de projeto permite essa integração e articulação de saberes e conteúdos, validando a sua mais mais-valia para o processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que as crianças e os adultos não olham para a realidade como um conjunto de blocos estanques, mas sim como um todo. Nesta linha de pensamento, esta metodologia, por ser integradora e mais aproximada à realidade, cria contextos de aprendizagem reais, contextualizados nos interesses e necessidades das crianças e, por isso, mais significativos. O trabalho de projeto permite às crianças investigar, testar, observar, conhecer, perspetivar, pensar e repensar. Neste sentido, a criança é a construtora do seu próprio conhecimento, já que as decisões e planificações inseridas nesta metodologia de trabalho são desenhadas em coletivo com o auxílio dos adultos. Neste sentido, o caminho a seguir é escolhido pelas crianças, considerando, assim, “os seus gostos, “interesses”, motivações intrínsecas” que devem ser a base de uma motivação autêntica que se concretiza no desejo de aprender” (Gambôa & Formosinho, 2011) sem sobrepor nem o coletivo ao individual, nem vice-versa.

Esta metodologia possibilita que se desenvolvam nas crianças atitudes e comportamentos relacionais e interrelacionais basilares para o saber ser e estar em sociedade. Assim, “a metodologia de projeto reconhece, de forma radical, o conflito e a negociação como forças impulsionadoras do crescimento e do desenvolvimento” (Vasconcelos, 2011, p.20). Este conflito, pelas estratégias de resolução, que as crianças podem encontrar juntas, permite-lhes desenvolver a sua capacidade de respeitar o outro, de ver no outro um recurso e um

companheiro de viagem na aprendizagem, através de um ambiente democrático.

Ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem está inerente um processo que “existe para que se conheça o que o aluno aprendeu e o que não aprendeu”(Villas-Boas, 2006, p. 25), a avaliação. De acordo com Zabalza (2001), quando se fala de avaliação, fala-se de um conjunto de mecanismos que se relacionam sequencialmente e integradamente, e que contribuem para a sua compreensão como processo.

Por isso, a avaliação é considerada um processo que integra várias dimensões e sujeitos da atividade docente, incidindo em: alunos e educadores/professores; metodologias de ensino; estratégias e recursos pedagógico-didáticos; manuais escolares; ciclos de ensino e estruturas educativas; equipamentos e instalações escolares; estabelecimentos e instituições de ensino; projetos; programas e currículos (Rodrigues, 1999). No entanto, o seu objetivo não passa, unicamente, em clarificar se o aluno aprendeu ou não, pelo contrário, a avaliação tem a função reguladora das práticas pedagógicas, das aprendizagens dos alunos e das relações com a comunidade (Estrela & Nóvoa, 1999), assumindo, assim o seu carácter formativo. Nesta perspetiva, cada vez mais as dinâmicas avaliativas se centram mais no durante do que no após, abandonando o ato de julgar ou provar (idem).

Pelo exposto, o papel de avaliar está inerente às várias dimensões da profissão docente, como é definido no perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, parte III, ponto f). Na dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, está previsto que o educador/professor utilize “a avaliação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação” (idem), dispondo, através de uma visão de ensino diferenciado, de um amplo reportório de técnicas para a realizar (Zabalza, 2001). Note-se que a forma como ela é aplicada nestes dois contextos difere substancialmente, contudo apresentam ideias gerais

coincidentes. Neste sentido, entende-se que a avaliação é uma peça fundamental no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, uma outra peça faz parte para que este processo se apresente completo e válido – a autoavaliação do professor. Esta é fundamental para o desenvolvimento qualitativo do currículo, pois é a partir da sua prática que o professor tem consciência das suas dúvidas, das suas opções educativas e da sua atuação (idem), praticando, assim, um ensino reflexivo.

Um outro ponto comum a estes dois níveis educativos refere-se à articulação entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB, uma vez que o desenvolvimento curricular prevê uma continuidade educativa (ME/DEB, 1997). Nesta articulação cabe ao educador criar as condições necessárias que facilitem a transição da criança para a escolaridade obrigatória, em parceria com os encarregados de educação, com o professor do 1.º CEB (idem) e outros profissionais (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007). Para esta articulação se tornar efetiva, o educador de infância e o professor do 1.º CEB devem promover “estratégias de articulação que passam não só pela valorização das aquisições feitas pela criança no jardim-de-infância, como pela familiarização com as aprendizagens escolares formais” (idem).

Tendo em consideração o exposto até ao momento, o papel do educador e do professor deve atuar em consonância com as ideias referidas anteriormente. Neste sentido, tanto o educador como o professor devem desenvolver competências continuadas que respeitem as orientações dos documentos enquadradores, como o perfil geral e específico, de desempenho profissional, aprovados pelo decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto e pelo Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto.

Segundo Schön (1987, citado por Alarcão, 1996), a atividade profissional docente, enquanto produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte, é uma atuação inteligente, flexível, situada e criativa, cuja base é um “saber-fazer sólido, teórico e prático” (Alarcão, 1996, p.13). Por isto mesmo, é esperado, nos dias de hoje, que um professor ou educador possua capacidades e competências ao nível da investigação, do pensamento crítico e reflexivo

(Schön, 1987, Dewey, 1932, Van Manen, 1977, citados por Alarcão, 1996), bem como perspetive a sua carreira profissional como um processo dinâmico e inacabado, cujo desenvolvimento profissional se insere no paradigma educativo da aprendizagem ao longo da vida (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto). Desta forma, os perfis supracitados refletem o que o educador e professor devem ser, saber e fazer (Peterson, 2003). Contudo, o educador e professor devem reconhecer que o seu papel não é fixo, uma vez que a sociedade não se apresenta constante ao longo do tempo, e por isso, há a indispensabilidade de se adequar às modificações políticas, económicas e culturais da sociedade em que está inserido (idem).

2. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei n.º 5/97, contribuiu para reforçar a importância da educação das crianças pequenas, estabelecendo que “a educação pré-escolar é a primeira etapa de educação básica no processo de educação ao longo da vida”. Note-se, de acordo com o artigo 3.º do mesmo documento, que a frequência na educação pré-escolar é facultativa, reconhecendo, deste modo, um papel preponderante à família na educação dos filhos. No entanto, este carácter facultativo deixa de ter valor com o Decreto-Lei n.º 65/2015, de 3 de julho, no qual a educação Pré-escolar é tida como universal para as crianças a partir dos 4 anos de idade. Em Portugal, a educação de infância orienta-se, segundo um outro normativo de referência – Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (OCEPE). Estas orientações foram aprovadas pelo Despacho n.º 5220/97 e descrevem o próprio documento como “um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (ME/DEB, 1997, p.13).

Durante o período da prática pedagógica na educação pré-escolar, orientei-me sobre este documento como elemento de apoio, a fim de contribuir para uma prática de qualidade em torno de um desenvolvimento social, emocional, intelectual e motor de todas as crianças (idem). Como o próprio nome do documento indica, isto são orientações, e portanto cabe ao educador gerir o currículo de acordo com as necessidades e interesses do grupo de crianças, com o projeto educativo do estabelecimento, as famílias e a comunidade (DEB, 1997). As OCEPE, nos seus princípios gerais estabelecem orientações globais à intencionalidade e intervenção pedagógica para o Educador, e destacam como eixos prioritários o observar, o planejar, o agir, o avaliar e o comunicar. É de salientar que em todas estas fases o educador deve perfilhar de uma atitude reflexiva sobre as suas práticas, tornando-as mais adequadas e estimulantes. Também no mesmo documento se destacam as três áreas de conteúdo que se deve ter conta no trabalho a desenvolver e que funcionam, como referido anteriormente, como “referência a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (ibidem, p.48). No âmbito da educação, são perspetivados pelo menos dois tipos de projeto – O Projeto Educativo (PE) a um nível macro e o Projeto Curricular de Sala (PCS) a um nível micro. Contudo, apesar de emergirem no mesmo âmbito – a educação – ambos têm fronteiras bem delimitadas uma vez que enquanto o Projeto Educativo diz respeito à organização do estabelecimento educativo e de todos os intervenientes que direta ou indiretamente têm a ver com a educação das crianças de uma mesma instituição, o Projeto Curricular de Sala visa o desenvolvimento e a aprendizagem de um determinado grupo de crianças, tendo em conta as suas necessidades e interesses particulares (D.E.B., 1998).

Deste modo, a ação educativa do educador prende-se, na sua maioria, com o que está estabelecido no Projeto Educativo da Instituição e no Projeto Curricular de grupo/turma, uma vez que estes documentos “são considerados como instrumentos de apoio à organização e gestão do currículo” (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, p.2).

Na educação pré-escolar não se pretende criar, e nem é objetivo, um processo de ensino e aprendizagem cuja função assenta numa preparação para a escolaridade obrigatória (DEB., 1997). Por isto, toda avaliação que se desenvolve apresenta um caráter, unicamente, formativo. De acordo com Gaspar (2005, p.55), “avaliar é tomar consciência para adaptar”. Esta tomada de consciência, para que esteja atualizada e contextualizada, implica por parte do educador uma recolha sistemática de informação sobre as dinâmicas que se vão estabelecendo na equipa educativa, sobre o ambiente educativo, as crianças, as famílias e a comunidade. Deste modo, a avaliação em educação pré-escolar apresenta um caráter formativo (Decreto-Lei n.º.241/2001 de 30 de agosto) e holístico que tem como fim detetar e ultrapassar dificuldades, necessidades e/ou problemas que inibam as aprendizagens e o desenvolvimento completo da criança, mas também revelar lacunas respeitantes a estratégias e práticas pedagógicas e educativas (DEB., 1997). Note-se, no entanto, que esta avaliação não pode partir de uma visão da criança enquanto tábua rasa, ou seja, não pode atender exclusivamente ao conhecimento/capacidade evidenciada no momento, mas sim a todo o desenvolvimento prévio (Decreto-Lei n.º.241/2001 de 30 de agosto). Assim, a avaliação assume-se como um elemento integrador de acompanhamento e promoção do desenvolvimento da criança valorizando sempre os seus progressos, ao invés de contabilizar, exclusivamente, os resultados e os produtos (D.E.B., 1997). Esta avaliação formativa, por ser um elemento integrador e por evidenciar as características de cada criança e do grupo, recai, unicamente, nos processos apoiando-se numa construção progressiva das aprendizagens (Circular n.º. 4/DGIDC/DSDC/2011).

Tal como referido no ponto inicial, não basta sustentar a ação educativa num único modelo, mas sim, na culminação de vários, por conferirem uma visão mais consistente às dinâmicas educacionais (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007). Desta forma, o modelo *High-Scope*, o Movimento da Escola Moderna-MEM e o Reggio Emilia foram os modelos adotados no pré-escolar.

Por se acreditar que a criança constrói o seu próprio conhecimento na interação com objetos, ideias e pessoas (construtivismo); que a qualidade da

interação é fulcral para a qualidade dessa construção, e que nesta interação a criança e o adulto são elementos ativos nos processos, o modelo curricular High-Scope assumiu-se como imprescindível. Este modelo está curricularmente estruturado para promover a autonomia intelectual da criança, atendendo sempre aos interesses e necessidades individuais e coletivos através da organização do espaço, do tempo e das interações que se estabelecem entre os sujeitos (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007). A escolha deste modelo incidiu-se pela organização do espaço em áreas diferenciadas, onde as crianças podem experimentar papéis sociais, relações interpessoais e estilos de interação, de forma livre e espontânea. Ainda mais, esta organização do espaço não é fixa, é o desenrolar do jogo educativo que irá reorganizar o espaço físico (idem). Aliada a esta organização encontram-se os materiais, devidamente visíveis, acessíveis e etiquetados, a fim de promover a autonomia pretendida. Este modelo apresenta na sua organização temporal momentos de reflexão sobre as aprendizagens e outras situações consideradas pertinentes, evidenciando o papel da comunicação como primordial nas interações criança – criança e criança – adulto (idem). Por isso, o educador deve, previamente, organizar o ambiente para que a criança possa exercer autonomamente as atividades (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007). Neste momento, o adulto deve observar a criança e, posteriormente analisar e refletir sobre os seus comportamentos para poder criar novos desafios educacionais (idem). Portanto, ao educador cabe a responsabilidade de observar, planificar e avaliar o grupo e cada criança na sua individualidade (ME/DED, 1997). Com esta dinâmica, a criança é realmente o centro de toda a ação educativa.

O Movimento da Escola Moderna – MEM - surge como uma opção devido às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática em que assenta a sua filosofia (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007). Os processos de interação e de cooperação, resultantes de uma negociação dialogante progressiva contribuem para que todos os intervenientes envolventes (adultos e crianças) ensinem e aprendam entre si. Ainda mais, uma das diretrizes em que este modelo assenta é a reflexão permanente sobre

valores e comportamentos sociais, permitindo às crianças e ao educador a tomada de decisões sobre as regras de funcionamento da sala de atividades (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007). De facto, o que mais atraiu neste modelo, tal como nos outros, foi a ideia que a criança antes de entrar na escola possui um vastíssimo reportório de conhecimentos, e por isso, o educador deve aproveitar essa “bagagem” e usá-la como ponto de partida para aquisição de novas aprendizagens (Folque, 2014). Outro aspeto prende-se com a organização do espaço e do tempo. Neste modelo, e em sintonia com o modelo High-Scope, o espaço está organizado em áreas de conhecimento e os materiais estão organizados de modo a estarem acessíveis, permitindo que as crianças os utilizem autonomamente. (Folque, 2014). Esta organização revela-se imensamente variada e nada restringida, o que possibilita um variado leque de aprendizagens significativas. Igualmente importante, surge a exposição das produções artísticas das crianças (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007). Relativamente ao tempo, a este é dedicado a todos os dias da semana, uma reunião sobre o planeamento do dia e um momento onde se faz o balanço final sobre o mesmo. Esta organização promove, como referido anteriormente, a oportunidade de todos comunicarem e refletirem (Folque, 2014). Deste modo, a comunicação apresenta, mais uma vez um papel central. Por um lado, pela função cognitiva, em que se pede às crianças para falarem sobre as suas ações ou experiências, permitindo-lhes compreender e estruturar melhor o que têm para comunicar. Por outro lado, pela função social, em que a informação é divulgada e partilhada a todos (idem).

Por fim, e tendo em conta que a educação é demasiado complexa para ser suportada unicamente pela escola e pela família, o modelo Reggio Emilia atribui um significado importante à comunidade, e desta forma desenvolve uma relação de cooperação entre as crianças, os educadores e as famílias, em que todos, mais uma vez, aprendem com todos, tal como é espelhado nos modelos curriculares anteriores (idem). Paralelamente, a dimensão estética do ambiente – terceiro educador – torna-se fulcral para o desenvolvimento destas relações bem como para o desenvolvimento de trabalhos de projeto e outras

aprendizagens (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007). Esta dimensão estética reflete-se na organização do espaço (*Atlier*), no mobiliário, nos materiais e nos locais onde se desenvolvem as atividades (*idem*). Esta preocupação estética do espaço estende-se na valorização das produções das crianças e nas interações entre todos os protagonistas do processo educativo (*idem*).

Tendo em conta o que foi referido, o educador deve promover aprendizagens significativas e integradas em torno de um desenvolvimento curricular coerente, onde a observação, a planificação, a organização e avaliação do ambiente educativo sejam etapas fixas da sua ação (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto). Para além disso, o educador deve despertar a criança para o conhecimento, fazendo uso dos seus conhecimentos prévios, envolvendo-a em atividades criativas, seguras e motivadoras e individuais ou grupais (Folque, 2014).

3. PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO

A passagem pelo 1.º CEB propõe assegurar aos portugueses uma formação geral que lhes permita adquirir um conjunto de conhecimentos basilares, com o objetivo de iniciarem outros estudos futuros (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho.). O ensino básico, de acordo com o Decreto-lei n.º 85/2009, de 27 de agosto é obrigatório para as crianças que se encontram em idade escolar.

Tendo por base o princípio que o Estado é o responsável pela promoção de um ensino democrático (Dec-Lei n.º. 46/86, de 14 de agosto de 1986), então o processo de ensino e aprendizagem deve ser exercido segundo um conjunto de planos, uma vez que a diversidade dos públicos escolares é cada vez mais uma realidade nas escolas portuguesas.

Um desses planos prende-se com a organização e desenvolvimento curricular. Em Portugal, o currículo do 1.º CEB é composto por áreas

disciplinares – Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões e não disciplinares, que conferem aos alunos uma diversidade de aprendizagens de inúmeras naturezas (Dec-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho). De facto, estas áreas - as disciplinares - não se regem sem qualquer tipo de orientação, antes pelo contrário, elas têm “como referência os programas das disciplinas e áreas curriculares disciplinares, bem como as metas curriculares a atingir por ano de escolaridade e ciclo de ensino” (Dec-Lei n.º 139/2012. Artigo 2.º. Ponto 3). Assim, o programa constitui um ponto de apoio para o professor sobre o que deve ser o seu trabalho (Zabalza, 2001), tendo em conta os conhecimentos e capacidades que os alunos devem adquirir. Para Montessori, a escola “deve ser um lugar onde a instrução seja facilitada, e o programa deve ser uma ajuda para orientar-se” (Oliveira-Formisinho; Kishimoto & Pinazza, 2007, p.105).

Nesta perspetiva, juntam-se, aprovado pelo Despacho n.º 10874/2012, a atribuição das metas curriculares, como orientações para cada ano de escolaridade, para cada conteúdo e área disciplinar, com a intenção de melhorar a qualidade escolar bem como os resultados escolares nos diferentes ciclos de ensino, e neste caso, no 1.ºCEB (ME,2012).

Os programas e as metas apresentam uma relação de interdependência e são documentos de utilização obrigatória para as escolas e professores.

Como referido anteriormente no primeiro ponto, o currículo apesar do seu carácter normativo, não pode ser visto como algo estanque e prescritivo (Zabalza, 2001). Subentende-se, desde modo, que o professor para poder gerir o currículo possui um determinado poder e autonomia que surgem de um movimento de descentralização administrativa (Pacheco, 1996). Esta autonomia curricular da escola implementa-se na gestão dos planos curriculares, nos programas e atividades, nos critérios de avaliação, no acompanhamento dos alunos e na gestão dos tempos curriculares (Dec-lei n.º 139/2012 de 5 de julho). O professor é assim o protagonista da implementação curricular, cabendo-lhe o exercício de reflexão sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula (Pacheco, 1996). Por esta visão, o professor afasta-se da ideia prescritiva e normativa de currículo, nomeada anteriormente (idem).

No desenvolvimento curricular, a avaliação é um elemento fundamental e deve contribuir para uma filosofia de reajustamento entre as diversas disciplinas, os objetivos curriculares e aprendizagens adquiridas (Despacho normativo n.º 17-A/2015).

As principais orientações e disposições relativas à avaliação das aprendizagens no ensino básico estão consagradas no Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho de 2012. Este Decreto-Lei apresenta a ideia de avaliação tendo em conta três processos: regulador, orientador e certificador das aprendizagens e dos percursos escolares. Desta forma, estão previstas nesse mesmo documento, as modalidades de avaliação que devem enquadrar o 1.º CEB: a diagnóstica, a formativa e a sumativa. A primeira deve ocorrer no início de cada ano letivo, de modo a facilitar a integração do aluno através de estratégias pedagógicas adequadas ao aluno; a avaliação de natureza formativa deve assumir um caráter contínuo e sistemático, recorrendo a variados instrumentos e tendo como principal objetivo a regulação do ensino e da aprendizagem; por sua vez, a avaliação sumativa ocorre no final de cada período, onde são formulados juízos sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, através da informação recolhida no âmbito da avaliação formativa (*idem*). No entanto, o professor deve reconhecer que para realizar avaliações consistentes, fundamentadas e adequadas, face à heterogeneidade dos indivíduos, deve fazer uso de uma panóplia de técnicas avaliativas (Zabalza, 2001).

De facto, existe uma forte tendência no 1.º CEB para a atribuição de notas. Desta forma, o professor deve recordar-se que esse não é o único meio para fornecer feedback (Heacox, 2006). Existem outros, como um simples comentário, que podem ser utilizados como alternativa. A verdade é que alguns alunos estão viciados na atribuição de notas e, por isso, a sua motivação e empenho, por vezes, diminui por sentirem que o seu trabalho e prestação só têm valor se lhe for atribuída uma nota (*idem*).

Em suma, a esfera do 1.º CEB deve promover um processo de ensino e aprendizagem assente na promoção do sucesso escolar dos alunos, a fim de “alimentar” a continuidade educativa pretendida. Para isso, o professor deve

desenvolver o respetivo currículo, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam (Dec-Lei n.º241/2001 de 30 de agosto), promovendo aprendizagens significativas. Paralelamente, o professor deve ter a capacidade de observar cada aluno, mas também a turma/grupo de crianças a quem dirige a sua ação (idem) e, com base nesta, “organizar e agir tendo em conta cada situação concreta e a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências de cada aluno” (Dec. Lei n.º 241/2001, anexo 2, parte II, ponto 2, alínea c), consubstanciando, assim, a diferenciação pedagógica (Dec. Lei n.º 46/86, de 14 de agosto). Neste sentido, o professor deve ser criativo, quer na mobilização e utilização de recursos (estruturados e não-estruturados) e materiais, quer na avaliação, quer ainda na promoção de diversas situações de aprendizagem (Dec-Lei n.º. 241/2001 de 30 de agosto), indo ao encontro dos diferentes estilos de aprendizagem que numa turma se podem encontrar.

CAPÍTULO 2 - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.

De acordo com o Complemento do Regulamento Específico de Curso (CREC) o momento da prática pedagógica “visa capacitar os estudantes para um exercício profissional adequado e progressivamente autónomo” (CREC, 2014), favorecendo tempos e momentos para o estudante revelar o seu saber, a sua pedagogia, a sua didática (saber-fazer) e o seu saber ser (ética profissional). Neste capítulo, apresenta-se, inicialmente uma reflexão sobre a importância do ambiente educativo e sobre a relação entre escola-família-comunidade. Posteriormente, é apresentada a caracterização da instituição de estágio onde foram desenvolvidas as práticas pedagógicas na Educação de Infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico e, por fim, a metodologia de investigação.

1. AMBIENTE EDUCATIVO

Na educação, a caracterização do ambiente educativo é um importante pilar a considerar, pois é a partir dela que toda a ação educativa se deve desenvolver, de forma contextualizada e adequada. Esta engloba: o espaço, o tempo, as interações e os materiais. No perfil específico de um educador de infância (decreto-lei 241/2001, de 30 de agosto, anexo 2, parte II, ponto 1) é mencionado que este “concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”. Porém, esta perspetiva facilmente se reflete para o 1.º Ciclo do

Ensino Básico, uma vez que o professor, no exercício da sua ação, deve ter em conta um desenvolvimento curricular contextualizado e adequado ao grupo de alunos, com vista à promoção de aprendizagens significativas.

Apesar dos contextos da prática pedagógica evidenciarem diferenças na caracterização do ambiente educativo, a sua importância mostra-se similar. Segundo Zabalza (1998, p. 239), “o ambiente é um educador à disposição tanto da criança como do adulto. Mas só será isso se estiver organizado de um certo modo”. A verdade é que cada criança é uma criança. Tanto numa sala de atividades na educação pré-escolar como numa sala de aula de 1.º CEB, é fundamental entender a criança na sua individualidade, respeitando os seus ritmos de aprendizagem, atendendo às suas necessidades, dificuldades e interesses. Neste sentido, o ambiente deve estar devidamente organizado para poder responder a todas estas dinâmicas educativas. Deste modo, o ambiente educativo surge como o terceiro educador (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007)

Nesta perspetiva, podem-se apontar algumas características a cada uma das estruturas do ambiente educativo para perceber melhor a sua importância e de que forma influencia o desenvolvimento da(o) criança/aluno. Relativamente ao espaço pretende-se que seja aberto às vivências e interesses das crianças, que seja organizado e flexível, plural e diverso, que seja estético, ético, amigável, seguro e estimulante. Ainda mais, que seja um lugar para o(s) grupo(s) mas também para cada um, um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar para a pausa, um lugar que acolhe diferentes ritmos e culturas (Oliveira-Formosinho, 2007, 2008 citado por Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011). Mas se o espaço adquire esta perspetiva, o tempo apresenta, de igual modo, uma relevância no desenvolvimento curricular. O tempo pedagógico organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o seu bem-estar e suas aprendizagens. A este tempo “pede-se uma polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos e o do grupo todo (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p. 113). Ainda mais, pretende-se que o tempo inclua os “diferentes propósitos, as múltiplas

experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas e diversidades” (ibidem). No que diz respeito aos materiais, estes “devem ser variados, estruturados e não estruturados, seguros para que tornem o espaço estimulante e propício a aprendizagens significativas, como referido anteriormente. Por último, as interações que se desenvolvem no espaço educativo são várias. O quotidiano pedagógico permite que as crianças desenvolvam interações e relações não só consigo mesmas, mas com as outras crianças (criança-criança) e com os adultos (criança-educador/professor).

Para esta simbiose ficar completa importa referir o papel das famílias, do meio e da comunidade. A participação destes agentes permite enriquecer o trabalho educativo desenvolvido na escola, uma vez que a presença de outras pessoas e ambientes permite dinamizar atividades mais ricas e significativas (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011).

Na prática pedagógica teve necessidade de adaptar estas estruturas às especificidades de cada contexto, uma vez que o terceiro educador – ambiente educativo (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007) - é o cenário de toda a ação pedagógica e didática e é, ao mesmo tempo, o palco principal de todas as descobertas e aprendizagens, tornando-se, assim, imprescindível que a sua caracterização seja estimulante, motivante, desafiante, saudável, segura, com qualidade, diversa e articulada. Só assim estamos perante um ambiente educativo que, por um lado, promova o desenvolvimento holístico da criança e que, por outro lado, sustente a ação e intenção educativa da equipa educativa (ME/DEB., 1997).

A terminar, importa referir que todas as especificidades do ambiente educativo, abordadas anteriormente, relativas tanto à Educação Pré-Escolar como ao 1º Ciclo do Ensino Básico, serão devidamente caracterizadas no ponto 2.2 e 2.3.

2. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A prática desenvolvida pela estagiária na Educação básica ocorreu numa instituição privada de solidariedade social (IPSS), situada na cidade do Porto, numa sala de atividades dos 5 anos de idade.

Relativamente à constituição física desta instituição, esta é constituída por um edifício central que alberga a valência do jardim-de-infância que corresponde a cinco salas de atividades para a creche e ainda três salas de atividades do pré-escolar, o polivalente, o refeitório, a cozinha, a lavandaria, a secretaria e demais salas, para além de escritórios diretivos e duas salas para os educadores e funcionários; um edifício secundário, situado em frente ao central, ligados por um vão de escadas, cujos propósitos se reservam à sala de atividades dos cinco anos de idade, a duas salas do Centro de Atividades de Tempos Livres, um gabinete de informática, e um conjunto de salas do centro juvenil; um auditório junto do edifício central; a Igreja do lado esquerdo desse auditório; e um parque de estacionamento. É importante referir que existem ainda espaços exteriores que circundam todos os edifícios já referidos.

Fazendo apenas sentido na escola, o Projeto Educativo desenvolve-se enquadrado por diretrizes normativas, legais, teóricas e institucionais, o que significa que este encontra-se, por um lado, suportado pela literatura relativa a este tema, e, por outro lado, direcionado e personalizado a um determinado contexto educativo. Deste modo, este documento surgiu num espaço educativo concreto, num “sistema complexo de comportamentos humanos que devem ser analisados a partir da clarificação dos diferentes atores, instituições e espaços” (Carvalho & Diogo, 1999, p. 25). Neste sentido, é fulcral fazer uma breve contextualização e descrição do projeto educativo da instituição já que o projeto curricular de sala deverá partir e ir ao encontro da linha de orientação perspectivada pelo projeto educativo. Este documento nasceu a partir da análise realizada em 2012 ao nível de todos os eixos de intervenção, isto é, as crianças/jovens, famílias, equipa educativa e comunidade envolvente. Este projeto esteve em vigor desde 2012 até 2015 e tinha como principal missão contribuir

para o desenvolvimento pessoal e social das crianças e dos jovens e para o crescimento das suas famílias, numa perspetiva de promoção de igualdade de oportunidades, de cooperação, de participação e responsabilização de todos os envolvidos (P.E.C., 2012). No que diz respeito à valência do jardim-de-infância, neste documento estão expostos os seguintes objetivos: estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais; promover o desenvolvimento de competências sociais, estéticas, afetivas, cognitivas, motoras e linguísticas; incentivar a curiosidade e o interesse na criança, através de um ambiente rico em estímulos e oportunidades de aprendizagem; fomentar a interação com as famílias no sentido de uma educação partilhada (idem).

O grupo em que foi desenvolvida a prática pedagógica era composto por 23 crianças, das quais 9 eram raparigas e 14 eram rapazes, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos de idade. Neste grupo, havia uma criança sinalizada com hiperatividade e défice de atenção e quatro apresentavam dificuldades visuais. No que se refere à zona de residência deste grupo de crianças, a maioria, aproximadamente 63%, vivia nas imediações do centro do Porto. As restantes 9 crianças viviam perto da IPSS.

Relativamente à organização do espaço, especificamente a sala de atividades, tinha aproximadamente 22 m² e, por isso, não respeitava as normas legais estipuladas pelo Despacho-Conjunto n.º 268/97 de 25 de agosto de 1997 que expressam que cada sala de atividades deve ter entre 40 m² a 50 m². Sabendo que, havia 23 crianças e que para cada criança estão previstos 2 m², então esta sala de atividades deveria ter 46 m². Com os 22 m² que a sala de atividades tinha, cada criança tinha apenas 1 m² (aproximadamente). Por este motivo, muitas das atividades dinamizadas tinham de ser em pequeno grupo e na sala contígua. Além disso, o espaço tornava-se quase propício para momentos de conflito pois revelava-se pequeno demais para o grupo de crianças. Os momentos de exploração livre eram bastante difíceis de gerir, uma vez que as crianças não tinham espaço necessário para explorar as áreas. Neste sentido, em reflexão com a Sra. Educadora Cooperante e com as crianças

mudou-se a organização da sala a fim de definir um espaço, como referido no ponto 2.1, mais seguro, estimulante e disposto aos momentos de brincadeira e de aprendizagem.

Esta sala tinha dois pontos de entrada e saída (uma que dava acesso ao interior do edifício em que se situava a sala e outro que dava acesso ao espaço exterior traseiro) e dois pontos de entrada de iluminação natural (as janelas tinham cortinas de pano fino, colorido, que não satisfaziam a premissa da guarda da luz solar). As paredes eram revistas por um lambrim com metro e meio de altura, de madeira escura e, para cima, eram pintadas com uma cor clara que não era lavável. Estas paredes não permitiam um bom isolamento térmico e acústico, uma vez quando estavam crianças na sala contígua, conseguia-se, na sala de atividades, ouvir o barulho feito por estas e também porque as salas eram extremamente frias, apesar da existência de aquecimento. Isto acontecia porque, inicialmente, aquelas duas salas eram uma só, mas por constrangimentos de espaço, o centro decidiu fazer a sua divisão através de uma parede falsa de madeira que, se necessário, podia-se abrir. Esta parede e os lambrins da sala, por serem de madeira, foram alvo de uma restauração e, por esse motivo, a equipa educativa não tinha autorização para expor qualquer tipo de produção artística das crianças, sob pena de se estragar o verniz da madeira. De facto, estes restringimentos limitaram algumas das atividades que a formanda tinha em mente, por reconhecer que as produções das crianças devem ser valorizadas, significativas, diversas e que respeitem a personalidade e singularidade de cada uma. Esta valorização, por parte do educador e de outros intervenientes, das produções das crianças, concorre para o fortalecimento da sua autoestima, da sua motivação, da sua criatividade e, acima de tudo do seu bem-estar emocional, psicológico e social (Dec-lei n.º. 241/2001 de 30 de agosto de 2001), e por isso, a fixação das produções era um elemento fulcral nesse sentido. No entanto, a formanda teve de desenvolver estratégias que por um lado respeitassem as normas da instituição e que por outro promovessem a fixação das produções. Para tal, o recurso à suspensão no teto por fio de pesca foi a que teve mais sucesso. Para além disso, para afixar ou expor criações das

crianças havia apenas dois painéis de cortiça de um metro e meio de altura por dois metros de largura, espaço este que, para 23 crianças, se tornava bastante insuficiente.

As áreas que integravam a sala de atividades eram seis: a área da casinha de bonecas, a área das construções, a área de acolhimento, a área dos jogos, a área da biblioteca e a área de expressão plástica. Note-se que estas áreas eram, na sua maioria, diminutas para um grupo de seis crianças, tal como estava previsto serem ocupadas de acordo com a organização do grupo. Na sala de atividades existiam duas mesas redondas que comportavam 16 crianças, não havendo lugar para a totalidade do grupo. Estas mesas eram utilizadas para dinamização de atividades bem como para momentos de exploração das áreas.

Ao contrário do estipulado pelo despacho já referido, esta sala de atividades não tinha um espaço autónomo reservado para o arrumo do vestuário e objetos pessoais das crianças (Despacho-Conjunto n.º. 268/97 de 25 de agosto de 1997), ao invés, tinha um conjunto de cacifos, dentro da sala de atividades, que se encontrava a uma altura inatingível para que as crianças, autonomamente, lhes conseguissem aceder. É por isto que, muitas vezes, observei as crianças a pegarem em cadeiras para ganharem altura para conseguir colocar os seus pertences no cacifo devido. Esta autonomia por vezes era ameaçadora porque as cadeiras de madeira que utilizavam estavam, consideravelmente, degradadas. No meio destes cacifos encontrava-se um armário embutido que servia como arrumo dos materiais usados na sala de atividades, como por exemplo, livros infantis ou material de recorte.

No que diz respeito aos materiais da sala de atividades existia alguma variedade de jogos de tabuleiro, de material de escrita e desenho, de recorte e colagem. Contudo, a maioria dos materiais presentes na sala encontravam-se em mau estado de conservação, como os livros da biblioteca e alguns, pela sua composição, tornavam-se prejudiciais à saúde das crianças, como é o caso da área da casinha de bonecas que era composta por materiais de plástico que se encontravam bastante degradados e usados. Aliás, esta era das áreas mais pobres da sala de atividades. Pese embora a variedade de materiais, estes, na

sua generalidade, não se encontravam acessíveis às crianças. Este restringimento de acesso aos materiais devia-se à falta de cuidado e responsabilidade que as crianças tinham sobre estes, pois não reconheciam a necessidade de preservar e cuidar estes recursos (ME/DEB, 1997). Aliás, em momentos de atividades onde a mobilização de materiais era frequente e havia necessidade de explicar a atividade, havia uma grande perda de tempo, pois as crianças não tinham qualquer tipo de controlo e orientação entre elas e o material.

O espaço exterior apresentava uma dimensão não inferior ao dobro da área da sala de atividades e era de fácil acesso à sala de atividades (idem). Uma vez que a organização do espaço assume-se como um importante indicador para o desenvolvimento da criança, como referido no ponto 2.1, o tempo abarca a mesma importância, contribuindo, ambos, para o desenvolvimento do currículo. Deste modo, na organização do tempo, tal como exposto nas OCEPE, havia uma certa flexibilidade nas rotinas diárias embora houvesse momentos fixos nas planificações semanais, tal como a gestão e manutenção da horta de ou a sessão de expressão físico-motora.

A rotina diária, pelas observações realizadas, não era negociada com as crianças, havendo, no entanto, momentos da rotina semanal que eram propostos pelo grupo. Normalmente, este momento era feito à sexta-feira à tarde, onde para além de refletirmos e discutirmos, em grande grupo, como correu a semana também prevíamos a semana a seguir, com possíveis atividades propostas pelas crianças. Neste sentido, a rotina deste grupo era fixada, segundo a gestão da instituição, pela seguinte forma: 7:30 – Abertura do centro; 9:00 - 10:00 – entrada; 9:30 – Reforço alimentar; 9:45 – 11:45 – Tempo de atividade da manhã; 11:45 – 12:00 – Higiene; 12:00 – 13:00 – Almoço; 13:00 - 14:30 – Tempo livre; 14:30 – 16:00 – Tempo de atividade da tarde; 16:00 – 16:30 – Lanche; 16:30 – 18:30 – tempo livre e saída das crianças; 18:30 – encerramento do centro. A nível mais particular, havia atividades que estavam inseridas na rotina devido a parcerias existentes entre a instituição e outras entidades. Estas parcerias, como dito anteriormente no

ponto 2.1, tinham o intuito de melhorar a proposta educativa proporcionada às crianças, o que passa pela valorização do meio social em que vivem (ME/DEB, 1997). Note-se, que algumas atividades desenvolvidas por essas entidades tinham necessidade de maior aprofundamento e consolidação e, por isso, eram retomadas na sala de atividades.

O tempo destinado a atividades em grande grupo era variado pois englobava uma polifonia de momentos: de acolhimento, de reflexão, de tempo livre do almoço e de determinadas atividades. Paralelamente existiam momentos que eram considerados mais oportunos para o trabalho em pequeno grupo de modo a respeitar os diversos ritmos de aprendizagem e a evitar conflitos entre as crianças (ME/DEB, 1997). Pelo motivo referido anteriormente, as atividades propostas pela equipa educativa teriam de ser, a maioria das vezes, de manhã, pois o grupo não apresentava condições favoráveis para a dinamização de atividades na parte de tarde. Contudo, considerava necessário desenvolver um trabalho adequado que contrariasse essa rotina, uma vez que o grupo no ano a seguir ia para o primeiro ano do primeiro ciclo e esta flexibilidade da rotina não é tao rigorosa.

Por fim, importa ainda referir algumas catacrísticas no que concerne ao desenvolvimento das crianças deste grupo, referenciando as suas necessidades e interesses, pois toda ação desenvolvida foi em torno destes indicadores (Dec-Lei n.º. 240/2001 de 30 de agosto). Depois de várias semanas de uma observação direta e focada, a formanda concluiu que as necessidades do grupo estavam relacionadas com a área de formação pessoal e social. De facto, apesar de observar alguns momentos de cooperação entre as crianças e de estas serem encorajadas pelo adulto, a verdade é que existiam outros momentos em que as crianças demonstravam um desrespeito não só pelas outras crianças, como também pelo adulto, expressando-se, na maioria das vezes, agressivamente. Com isto, as interações e relações eram totalmente influenciadas, havendo constantes momentos de agressão. Paralelamente, também a área de expressão e comunicação, na qual salientamos o domínio da expressão oral, da compreensão oral e da produção artística e dramática como dificuldades a

serem ultrapassadas. No que diz respeito aos interesses, este grupo manifestava maior interesse sobre a área do conhecimento do mundo e sobre o raciocínio lógico-matemático, embora esta última área fosse também encarada como uma dificuldade. Ao longo do tempo, através das observações sobre o contexto e das interação com as crianças, fui-me apercebendo, naturalmente, de outros interesses que se avistavam como estratégias: os jogos de tabuleiro, os jogos de drama e jogos de expressão físico-motora, atividades experimentais e práticas científicas, atividades de artes plásticas, atividade de literatura para a infância e atividades que impliquem o raciocínio lógico-matemático e conhecimentos geográficos.

3. PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO

A prática pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico, tal como a do Pré-Escolar, é parte integrante do plano de estudo do Mestrado de Educação Básica e Ensino do 1.º Ciclo. Esta foi desenvolvida numa turma do quarto ano de escolaridade, numa EB1/JI de um agrupamento.

Tendo em conta o decreto de lei n.º 137/2012, de 2 de julho, o sistema educacional português deve-se reorganizar de acordo com uma “rede escolar de agrupamentos e agregação de escolas, de modo a garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram, bem como proporcionar aos alunos de uma dada área geográfica um percurso sequencial e articulado e, desse modo, favorecer a transição adequada entre os diferentes níveis e ciclos de ensino”. Por esse motivo, esta EB1/JI onde a mestranda realizou o estágio é parte integrante de um Agrupamento de escolas da Zona Metropolitana do Porto.

Na esfera da educação surge, como elemento “de planificação estratégica de longo prazo” (Carvalho & Diogo, 1999, p. 45), o projeto educativo. A comunidade educativa assume-se como um lugar de ação, no qual o Projeto

Educativo é o motor gerador de práticas pedagógicas orientadas para a formação e para a transformação, quer dos contextos, quer dos sujeitos. Aqui, escola é a referência (Cortezão, 1993). Por isto mesmo e de acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento, os objetivos primordiais para o triênio 2014/2017 assentam na aposta da melhoria do sucesso escolar e na da qualidade das aprendizagens (P.E.A., 2014). Era missão deste agrupamento de escolas “assegurar a realização das políticas educativas e implementar soluções adaptadas às especificidades do território e da população, fundadas em princípios humanistas” (P.E.A., 2014, p.5). Em articulação com esta missão, o Projeto Educativo do Agrupamento de escolas estabeleceu como valores o rigor, o compromisso, a inovação e a cidadania.

Este agrupamento encontrava-se abrangido pelo programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Esta abrangência justificava-se na necessidade de dar respostas educativas face às variáveis de contexto desfavoráveis, como: a prevenção do risco de abandono e insucesso escolares, providenciando respostas diversificadas, percursos alternativos e orientações que possibilitassem a certificação escolar e profissional, bem como o prosseguimento de estudos, o reforço da ligação escola-comunidade, através de um maior comprometimento dos Encarregados de Educação/Famílias no acompanhamento dos seus educandos e, por outro lado, estabelecendo uma circulação mais eficaz da informação, a promoção da articulação de saberes das diversas áreas curriculares, através de metodologias transversais aos vários campos de aprendizagem, bem como da articulação pedagógica entre os diferentes níveis de ensino e, por último na valorização da escola, enquanto lugar de aprendizagens significativas, no domínio do saber-ser, saber-estar e saber-fazer, como aprendizagem que se repercute na sua formação ao longo da vida (P.E.A., 2014). Assim, o plano estratégico definiu quatro eixos de intervenção que se refletiam no desenvolvimento de aprendizagens, na criação de um clima propício às aprendizagens, na melhoria na gestão e organização e no reforço das interações com a comunidade (idem).

Relativamente à caracterização física, era uma escola centenária, inaugurada por Salazar e era constituída por dois edifícios. Um era relativo ao 1.º Ciclo do Ensino Básico e o outro, mais recente e construído de raiz, atendia ao Pré-Escolar.

No que diz respeito ao polo do 1.º CEB, este era composto por duas entradas e cada uma dava acesso a quatro salas. Uma entrada dava acesso à sala do primeiro ano e à sala de informática, que se localizavam no rés-do chão. No primeiro andar, desse mesmo edifício, ficava a sala do quarto ano e uma sala de arrumos, que por não terem alunos suficientes para formar uma nova turma utilizavam-na para arrumar materiais e para a associação de pais poder desenvolver projetos. A outra entrada, no rés-do chão, dava acesso à sala do segundo ano e à biblioteca. No primeiro andar ficava a sala mista (segundo e terceiro ano) e a sala do terceiro ano. À volta da escola existia um grande espaço amplo que constituía o recreio dos dois contextos educativos. Além disso, ainda existia um ginásio, um parque infantil e as casas de banho para as crianças, que se encontravam no espaço exterior.

Centrando-me na sala onde se desenvolveu a prática pedagógica e tendo em conta a tabela de observação esta sala, ao contrário da sala do Pré-Escolar que estava dividida por áreas, apresentava outra organização. Era iluminada por luz artificial e por luz natural, não possuía nenhum sistema de aquecimento e era ventilada de forma natural. Quanto à distribuição do mobiliário, as mesas estavam distribuídas por filas compostas por quatro mesas e os armários encontravam-se encostados às paredes acessíveis a todos os alunos. Esta organização dos alunos (dois alunos por mesa) era de cariz flexível e, por isso, tinha a possibilidade de sofrer alterações ao longo do ano consoante as necessidades, o que se verificou algumas vezes. A disposição das mesas e das cadeiras é um aspeto muito importante, porque “a forma como está disposto o mobiliário pode influenciar o tempo de aprendizagem escolar e, dessa forma, a aprendizagem dos alunos (Arends, 1995, p.93) Ao nível dos recursos pedagógico-didáticos, a sala possuía um quadro interativo, um computador, um projetor, uma impressora e um globo terrestre. Todos estes materiais estavam

acessíveis aos alunos, devido à sua constituição física apresentavam uma grande durabilidade e contribuía, esteticamente, para a decoração da sala. Além destes, existiam outros materiais e recursos na sala de aula que foram construídos de acordo com as intenções e estratégias pedagógico-didáticas das atividades da díade, como por exemplo: o quadro *Star Wars*, tabela de leitura e escrita de números, árvore dos provérbios, um friso cronológico, entre outros.

Relativamente ao horário da turma, este era constituído por três momentos de rotina: a entrada, a saída e o lanche. A rotina de entrada da manhã era realizada sempre às 9h00 e na parte da tarde era às 13h45. Quanto à rotina do lanche, na parte da manhã era das 10h30 às 11h00 e à tarde era das 16h00 às 16h30. A rotina de saída para o almoço realizava-se sempre ao 12h30 e no final do dia às 17h30. No entanto, esta rotina não se verificava todos os dias para todos os alunos, pois neste horário estavam inseridas as atividades de enriquecimento curricular que nem todos frequentavam, pelo seu carácter facultativo. Neste horário, existiam momentos que eram dirigidos de acordo com as parcerias que a escola estabelecia com outras instituições: Ensino Superior e Câmara Municipal.

No que diz respeito à caracterização sociológica, esta turma era composta por 21 alunos, em que 9 eram raparigas e 12 eram rapazes, com idades compreendidas entre os 9 e 12 anos. Neste grupo, havia uma criança sinalizada com NEE e era a única aluna repetente. Quanto à zona de residência deste grupo de alunos, no geral viviam todos próximos da escola. Devido ao baixo nível socioeconómico dos alunos desta turma, a maioria possuía escalão social, em que onze pertenciam ao escalão A e cinco ao escalão B e os restantes cinco não possuíam nenhum apoio social. Por último, também para esta caracterização, considero importante referir uma análise de outros indicadores que, direta e/ou indiretamente, ajudaram-me a gerir a minha prática pedagógica. Deste modo, e como constava nas fichas pessoais, pude concluir que quatro alunos não tinham computador nem internet em casa. Esta análise não está completa, já que nas fichas pessoais existiam três alunos que não tinham este indicador preenchido.

A partir das observações realizadas e com as informações fornecidas pela Professora Cooperante, pude fazer uma análise sobre as interações que se estabeleciam entre os alunos e entre os alunos e a professora. Os alunos desta turma eram os mesmos desde o primeiro ano e, por isso, todos se relacionavam bem, mas nem todos tinham a mesma afinidade com todos. Na sala de aula, verificava-se um elevado grau de competitividade que por consequência não resulta em atitudes positivas nas inter-relações. No entanto, a Professora Cooperante, uma vez que os acompanhava também desde o primeiro ano, demonstrava facilidade na gestão desses conflitos, intervindo para que todos os alunos cumprissem as suas regras. Para além desta interação em conflitos, é importante salientar outros aspetos, como por exemplo nos *feedbacks*, na disponibilidade e na forma de tratamento. Assim, relativamente ao primeiro aspeto, a Professora Cooperante tinha o hábito de dar sempre o seu *feedback*, positivo ou negativo, ao trabalho do aluno, preocupando-se sempre com o seu processo de ensino e aprendizagem; a disponibilidade era notória nas interações com os alunos e também com os encarregados de educação, estabelecendo um horário de atendimento flexível para estes; o “tu” como forma de tratamento, refletia a proximidade e cumplicidade que existia entre a professora e o aluno.

Em suma, é importante referir, de forma geral, as necessidades, interesses e dificuldades características deste grupo de alunos, pois foi a observação realizada sobre esses indicadores que orientaram a intencionalidade educativa da professora estagiária. Assim, constatei que, ao nível das áreas curriculares os interesses dos alunos manifestavam-se sobre conteúdos da área curricular do estudo do meio, da área do português, especificamente na escrita recreativa e da área das expressões, nomeadamente a plástica e a dramática, revelando mais dificuldades na área da matemática e, também no português, mais especificamente no domínio da leitura e da oralidade. Contudo, a partir das observações realizadas fui-me apercebendo de outros interesses ao nível de estratégias e recursos, como a visualização de vídeos, interesse pela exploração e manipulação de conteúdos com objetos próximos e reais, interesse por

atividades dinâmicas e desconhecidas (fator surpresa), interesse e necessidade em trabalhar em grupo e necessidade de consolidar e registar os conteúdos aprendidos.

4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Na escola surgem e entrecruzam-se todas as diferentes condições sociais, e por isso emerge naturalmente o questionamento das soluções a encontrar para promover o equilíbrio, bem-estar e definir os conteúdos a ensinar e os valores a promover (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008 citado por Maximo-Esteves, 2008). Por este motivo, “à Educação interessa fundamentalmente o pensar real, interessa criar atitudes que desenvolvam nos seres humanos um pensamento efetivo, uma postura mental de questionar, problematizar, sugerir e construir a partir daí um conhecimento alicerçado em bases sólidas” (Lalanda & Abrantes, 1996 citado por Alarcão, 1996, p. 55). Neste sentido, a mestrandia ao longo de toda a sua prática pedagógica orientou-se de acordo com a metodologia de Investigação-ação. Esta metodologia, segundo Lamax (1990 citado por Coutinho, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009, p.360), define-se como uma “intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria”, através de uma recolha sistemática de informações (Bilken & Bodgan, 1994). Ainda nesta perspetiva e de acordo com Ponte (2003) a investigação permitirá compreender de forma holística os fenómenos evidenciados de modo a encontrar resposta e dar a melhor solução possível.

Deste modo, em I-A o profissional, e neste caso o educador e o professor, deve revelar-se competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados (Máximo-Esteves, 2008). No entanto, esta investigação não é construída apenas por um monólogo do educador/professor-investigador,

havendo, portanto, diferentes vozes a escutar. Parece-me fulcral que o processo de investigação do educador/professor tenha em conta os contributos dos diversos intervenientes educativos, nos quais se incluem as crianças, os pais/encarregados de educação, os corpos docente e não docente. Deste modo, assume-se a visão do outro enquanto recurso, (Edwards, 2005 citado por Vasconcelos, 2011) que prolonga e amplia a atividade individual, e não como uma ameaça (idem).

De facto, na Investigação-ação existem um conjunto de fases que se orientam de forma cíclica e que influenciam toda a dinâmica educativa posterior. São elas: a observação, a planificação, a ação, a avaliação e a reflexão. Na prática pedagógica, foi essencial para o processo de ensino e aprendizagem ter em conta estes elementos, pois só assim pude desenvolver a minha ação de forma contextualizada, coerente, adaptada e significativa.

No que diz respeito à observação, esta foi mobilizada com o intuito de recolher dados sobre o contexto, sobre o grupo, sobre cada criança com vista à melhoria da qualidade do ensino (Estrela, 1994). Na PPS, apesar do calendário perspetivar dias específicos para a observação, ficou claro que este processo não é de todo um processo inicial, mas sim contínuo e sistemático (idem). Para o efeito, a minha observação pode ser caracterizada como participante, direta, armada e naturalista. O carácter participativo e direto advém da minha atitude ativa enquanto observadora participante na vida do grupo; naturalista porque debruçou-se sob os comportamentos dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana e armada pois para recolher, sistematicamente, os dados realizei tabelas de observação, entrevistas às professoras cooperantes, guiões de pré-observação, bem como registos diários sobre determinadas situações. Esses documentos foram cruciais para planificar atividades diversificadas, coerentes e significativas (idem). Por sua vez, as planificações eram elaboradas por um lado com base nas observações realizadas sobre os interesses, as dificuldades e necessidades das crianças e por outro nos conteúdos/programas curriculares. No entanto, a formanda não realizava as planificações sozinha, uma vez que recorria às professoras

cooperantes e aos professores supervisores, aos quais apresentava as ideias e, posteriormente refletia com o objetivo de transformar e melhorar a ação. De facto nem sempre se cumpriu as planificações na íntegra, pela impressibilidade do momento. Por isso, reconheci neste instrumento a sua vertente flexível para poder adaptá-lo aos imprevistos, porque apesar de o planeamento implicar a tomada de decisões prévias implica, de igual modo, tomar decisões num momento concreto (Leite, 2010).

O momento da ação baseou-se na concretização das planificações. Durante estes momentos e por reconhecer que o educador/professor era e é um modelo para as suas crianças, a mestranda teve sempre em conta alguns fatores, como a linguagem, nomeadamente com a utilização de vocabulário adequado, insistia na constante motivação e curiosidade, por parte das crianças, em saber mais e tinha preocupação em observar se o processo de ensino e aprendizagem estava a ser bem-sucedido. No entanto, sentiu sempre necessidade de se sentir segura sobre o conteúdo/área curricular que estava a abordar e, por isso, tinha a preocupação de ler e estudar antes, para não perpetuar aprendizagens erradas às crianças (Dec-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto)

Neste sentido, existia uma avaliação sobre os processos de ensino e aprendizagem, com fim de melhorar a formação dos alunos, tal como exposto no capítulo 1. Na prática, a mestranda desenvolveu, essencialmente, a avaliação formativa. Com efeito e sobre a perspetiva de um ensino diferenciado procurei proporcionar vários instrumentos de avaliação adequados aos alunos e à situação, como produções gráficas e escritas, realização de fichas de trabalho, aproveitamento do erro, fornecimento de feedbacks, tabelas de avaliação sobre determinado conteúdo e momentos de reflexão individual e colaborativa. No entanto, ao longo da ação a formanda reconheceu e, como referido no primeiro capítulo, que o educador/professor não pode sustentar-se apenas na avaliação das crianças como forma de regular o processo de ensino e aprendizagem. Por isso, em alguns momentos realizou tabelas de autoavaliação para ter consciência e refletir sobre as opções educativas, sobre a ação e sobre as incertezas, praticando, assim, um ensino reflexivo. Quando não realizava

tabela, recorria ao par pedagógico e à educadora/professora cooperante como meio de aferir essas mesmas informações.

A reflexão assume-se aqui como transversal a todas e, por isso mesmo, é que “no pensamento sobre a prática educativa está sempre implícito o conceito de reflexão” (Coutinho et al, 2009, p.358). De acordo com Máximo-Esteves (2008) nenhum ser humano se pode isolar à atividade de pensar. Para Dewey “o homem gosta de pensar em termos de extremos opostos. Tem tendência para formular as suas crenças em termos de ou-ou, sem reconhecer possibilidades intermédias” (Lalanda & Abrantes citado por Alarcão, 1996, p. 55). A metodologia de Investigação-ação permite desenvolver no Homem, mais especificamente no educador/professor, a possibilidade de reconhecer possibilidades intermédias, abrindo caminho para refletir antes, durante e após a sua prática educativa, como referido anteriormente. Nesta perspetiva, pode-se considerar a existência de um ensino reflexivo, que implica uma preocupação ativa de todas as vozes. De facto, na prática pedagógica, a mestrandia reconheceu a importância do processo reflexivo, a partir de reflexões orais e escritas, individualmente e em parceria com outros intervenientes: o par pedagógico, os professores cooperantes e os professores supervisores. Destacase, deste modo, as narrativas colaborativas entre a díade de formação e a professora cooperante. Para além da professora cooperante, o par pedagógico foi um elemento crucial no processo reflexivo. Neste sentido, esses momentos revelaram-se fundamentais para a tomada de consciência sobre as opções educativas, onde a perspetiva do outro assume-se como elemento essencial para repensar e transformar a prática futura, como já mencionado. Por isso, não basta nos professores/educadores o questionamento crítico, também é preciso o seu culminar com atitudes de espírito aberto e, que de forma continuada e contextualizada sejam monitores, avaliadores e revejam com frequência a sua prática (Lalanda & Abrantes citado por Alarcão, 1996). Para que este trabalho de reflexão seja coerente e, de certo modo, democrático, o educador/professor deve ter em conta algumas características (Dewey, 1968) citado por (Jacinto, 2003, p. 51):

a abertura de espírito (disponibilidade para admitir e aceitar construtivamente os seus erros...), responsabilidade (pelos seus atos e ponderação sobre os efeitos que estes podem ter nos alunos) e sinceridade e empenho na sua atividade, ao mostrar-se motivado para a renovação e para a mudança, contrariando a rotina que, inevitavelmente, se instala.

E, é por esta visão, que o educador/professor enquanto investigador da sua prática deve adotar uma atitude reflexiva e questionadora constante, que acompanhe o seu processo investigativo e o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Apenas com esta atitude é possível transformar a realidade e ir rumo à perspetiva socio construtivista, referida no primeiro capítulo. Neste sentido, de acordo com o Dec. Lei n.º 240/2001, anexo 1, parte II, ponto 2, alínea a, o professor/educador “assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada na prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui ativamente”. Não basta, portanto, apenas dominar os saberes, é necessário dominar uma metodologia que permita ter consciência da necessária reflexão e avaliação. Esta ótica do educador/professor-investigador não se pode esgotar na formação inicial. Também a formação contínua de professores constitui um campo prioritário de intervenção de modo a permitir que o profissional de atualize e complete a formação inicial, alimentando a totalidade das vertentes do complexo de formação de um educador/professor: a vertente da especialidade da disciplina, disciplinas ou área do grupo docente, a vertente pedagógico-didática e a vertente da formação pessoal e social (Pires, 1987; Patrício, 1994). Por isso, tendo em conta que a formação do professor é um processo contínuo, a Investigação em Educação revela-se fundamental na construção e reconstrução permanentes do seu saber profissional, evitando uma prática pautada por uma “reprodução acrítica” (Ribeiro, 2011, p.55) e dogmática.

Em suma, os educadores e professores devem, assim, ter consciência da importância da formação ao longo da vida pois são eles que, nos primeiros anos de vida das crianças, os principais motores do seu desenvolvimento pessoal, social e cognitivo.

CAPÍTULO 3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E RESULTADOS OBTIDOS

Neste capítulo, do Relatório de Estágio, descrevem-se de forma refletida e fundamentada algumas atividades desenvolvidas, no âmbito da prática pedagógica da EPE e do 1º CEB, bem como algumas opções pedagógico-didáticas. O momento da prática pedagógica, tal como referido no capítulo 2 “visa capacitar os estudantes para um exercício profissional adequado e progressivamente autónomo” (CREC, 2014, p.7), desenvolvendo as competências essenciais que se enquadram no perfil geral e específico de desempenho do educador de infância e do professor do 1º CEB.

Neste sentido, ao longo da prática pedagógica desenvolvida nos dois contextos, releva-se a metodologia de I-A que abrange um conjunto de fases que se orientam de forma cíclica, e que influenciam toda a ação educativa posterior. São elas, a observação, a planificação, a ação, a reflexão e a avaliação, sendo que a reflexão assume-se como transversal a todas as outras fases (Coutinho et al, 2009). Com efeito, esta metodologia permite desenvolver no educador/professor a possibilidade de reconhecer possibilidades intermédias, abrindo caminho para refletir antes, durante e após a sua prática educativa. Assim, todas as atividades dinamizadas não *caíram como paraquedas* na sala de aula/atividades, antes pelo contrário, foram devidamente refletidas, tendo em conta as observações realizadas sobre os contextos, os interesses, as necessidades, os ritmos e estilos de aprendizagem das crianças/alunos e os documentos legais que regulam os dois contextos.

Para além disso, a prática pedagógica foi desenvolvida tendo em conta a teoria socio construtivista apresentada no primeiro capítulo, com o propósito de responder à individualidade e globalidade do grupo, tendo em vista o favorecimento holístico do desenvolvimento de cada criança (Decreto-lei

n.º.46/86 de 14 de agosto de 1986) e ampliação dos saberes, através de um conjunto diversificado de oportunidades de aprendizagem e da articulação das diferentes áreas de conteúdo/curriculares. Para tal, a formanda procurou nos momentos de planificação promover aulas diversificadas, centradas nos alunos e promotoras de aprendizagens significativas, numa lógica de diferenciação pedagógica, como mencionado no primeiro capítulo.

Deste modo, torna-se crucial ter em linha de conta que não só as necessidades devem ser respondidas, como também os interesses têm um papel importante na ação educativa, porque o educador/professor, ao ter em atenção estes dois aspetos, torna-se capaz de planear atividades diversas e diversificadas, como referi anteriormente, indo portanto ao encontro da diferenciação pedagógica. Só assim, a educação se pode orientar rumo a aprendizagens contextualizadas, com sentido e significado (Medeiros, 1975).

Paralelamente a este facto, toda a prática desenvolvida debruçou-se perante um processo colaborativo, e por isso, o par pedagógico, as professoras cooperantes e os professores supervisores constituíram um aliado crucial nesta fase. Neste processo, a partilha de dúvidas, de erros, de perspetivas e de reflexões contribuíram, consideravelmente, para a melhoria do desempenho profissional da formanda (Vasconcelos, 2011).

1. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Relativamente ao contexto do pré-escolar e como mencionado no capítulo 2, as necessidades observadas manifestadas pelo grupo de crianças estavam relacionadas, maioritariamente, com a área de formação pessoal e social, o que se refletia *a posteriori* no desenvolvimento das dinâmicas da sala de atividades e de outras atividades. Aliás, uma das dificuldades sentidas prendia-se com uma questão na qual refletia constantemente: “Como é que eu posso promover aprendizagens em outras áreas se a base não está construída?” Essa questão

assentava na importância que essa área possui para um desenvolvimento holístico da criança. Isto porque, este grupo de crianças apresentava comportamentos impróprios para a idade que tinha. Aliás, muitos desses comportamentos eram reflexos das interações que as crianças tinham fora do contexto escolar e que traziam para dentro da sala de atividades. A área de formação pessoal e social “corresponde a um processo que deverá favorecer, de acordo com as fases do desenvolvimento, a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (ME/DEB, 1997, p.51). Por ser uma área transversal, as outras áreas curriculares, poderão e deverão contribuir para a educação integral das crianças, no que diz respeito às atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes, responsáveis, solidários e ativos, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Decreto-Lei n.º.46/86, de 14 de outubro de 1986).

É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com os outros que a criança vai, interiormente, construindo referências sobre si e sobre o outro (ME/DEB, 1997), para além de ir aprendendo a distinguir o que está certo e errado, o que pode e não pode ser feito, ou seja, vai apreendendo as regras de convivência social. A maioria das crianças deste grupo não tinha em conta o outro, não respeitava as suas escolhas, o seu espaço, as regras da sala, acabando, por esse motivo, na ocorrência de algum desentendimento físico e verbal. O foco nesta área, para além de ter sido a necessidade que mais se destacou neste grupo, ia ainda ao encontro da missão e dos objetivos expostos no Projeto Educativo. Como forma de combater esta necessidade, aliámos um interesse, de forma a ultrapassá-la. Aliás, a estratégia de aliar um interesse a uma necessidade revelou-se na minha prática uma mais-valia para o processo de ensino e aprendizagem.

Deste modo, recorreremos à dinamização de jogos de mesa (jogo da mímica e da memória), jogos dramáticos e jogos motores. Estes jogos foram intencionalmente criados por mim e pelo par pedagógico e passaram a ser um recurso da sala de atividade, nomeadamente, da área dos jogos. O jogo na

Educação proporciona o desenvolvimento de competências sociais e, cabe ao educador mobilizar as áreas de conteúdo recorrendo ao jogo, permitindo que a criança se familiarize com valores individuais e coletivos como o respeito, a responsabilidade a confiança, a tolerância, a partilha e o espírito de grupo (Ortiz, 2005). Por este motivo, consideramos que esta estratégia seria efetiva na promoção de aprendizagens ao nível da área de formação pessoal e social, através da aquisição de competências como o respeito pelo outro, o saber estar, o saber esperar, o saber falar e o saber ouvir, como se verificou na maioria das crianças. No entanto esta estratégia só tinha sentido se fosse orientada pelo adulto. Na verdade, ao longo do tempo e após várias observações, constatou-se que a maioria das crianças demonstraram uma evolução no âmbito na área de formação pessoal e social.

Paralelamente a esta estratégia, a formanda sentiu necessidade de reforçar o trabalho nesta área, isto porque, as interrupções e os comportamentos inadequados ao longo de outras atividades, como referido anteriormente, eram imensos e, por vezes os objetivos não eram concretizados. Ainda mais, havia crianças que estavam motivadas e atentas para as atividades e que eram destabilizadas pelas outras crianças que causavam conflitos. Face a isto, a estratégia adoptada passava pela negociação através do diálogo entre o grupo. De facto, foi difícil no princípio, pois as crianças não estavam habituadas a este tipo de interação, onde o diálogo passou a substituir a agressão física. Aqui as crianças tinham um papel ativo na gestão dos conflitos, eram elas que conversavam com os elementos perturbantes, de modo a que a atividade pudesse prosseguir. Para além de promover o diálogo, esta estratégia contribuiu, consideravelmente, para o desenvolvimento do espírito crítico e para a noção e respeito pelo outro. Posto isto, elevo a pertinência desta estratégia reconhecendo o seu carácter potenciador de aprendizagens na área de formação pessoal e social.

O auxílio à literatura infantil constituiu um outro meio produtivo para trabalhar esta área. Por exemplo, a leitura do livro “A princesa malcriada” de

Mariana Magalhães, foi uma atividade que se baseava na reflexão dos comportamentos impróprios da personagem que se assemelhavam aos comportamentos das crianças deste grupo. De facto, durante a exploração deste livro, a maioria das crianças reconheceu os seus comportamentos na personagem principal da história, inibindo-se, assim de participarem na atividade. Esta confrontação foi bastante interessante de ser observada, porque a tomada de consciência sobre os comportamentos inadequados, ali feita pelas crianças, constituiu uma mais-valia para o processo de ensino e aprendizagem.

Paralelamente, também a área de expressão e comunicação, na qual saliento o domínio da expressão oral e da compreensão oral como dificuldades evidenciadas. Como forma de ultrapassar estas dificuldades, mobilizei um outro interesse das crianças, a fim de as motivar para as atividades e, conseqüentemente, de promover aprendizagens significativas. Note-se, que as falhas observadas nesta área eram, consideravelmente, influenciadas pelas adversidades ao nível da área de formação pessoal e social. Face a isto, um dos interesses deste grupo centrava-se na literatura infantil, por isso, destaco a atividade em grande grupo da leitura do livro “ O incrível rapaz que comia livros” de Oliver Jeffers. Os momentos em grande grupo eram sempre um grande desafio, pois eram mais suscetíveis de desorganização e conflito entre as crianças, o que se verificou nesta atividade. Este momento consistia em dois momentos: o de leitura e depois um outro de compreensão e sequencialização temporal sobre a história. Durante a leitura do livro e porque a história assim o abordava, a formanda mobilizou diversos tipos de livros, os quais algumas crianças conheciam e outras não, como o dicionário, uma enciclopédia, um jornal, uma revista, um mapa, entre outros. Esta leitura dinâmica em que, à medida que ia lendo e mostrava os objetos, permitiu por um lado tornar este momento de leitura mais cativante e interativo e, por outro lado, permitiu que as crianças tivessem acesso a outro tipo de livros.

Na atividade posterior, tive necessidade de organizar o grupo de crianças em dois subgrupos e criar um jogo, pois só desta forma é que conseguiria envolvê-

los na atividade. Cada grupo tinha na sua posse 8 imagens iguais às ilustrações da história. Note-se, que na primeira leitura a formanda teve o cuidado de ler e mostrar as ilustrações. Para a realização do segundo momento a formanda teve de ler de novo a história e ia fazendo paragens intencionais e os dois grupos tinham de ver as suas imagens e ver se correspondiam à leitura realiza por mim e, posteriormente tinham de colocar as imagens no centro da roda para serem afixadas, horizontalmente, num arame. Este último momento foi fundamental para o desenvolvimento de competências. Primeiro, ao nível da compreensão oral, uma vez que o saber estar em silêncio, estar atento, e o saber ouvir era crucial para a compreensão da mensagem e para o sucesso da atividade; segundo, como era uma atividade de grupo as crianças tinham, de forma democrática, previamente definida por mim, de respeitar e aceitar a opinião do outro.

No entanto, as atividades realizadas ao nível da literatura infantil não assumiam apenas a dimensão da formação pessoal e social. A formanda pretendia também criar momentos de escuta, de fantasia, a fim de despertar, estimular a imaginação e a estruturação do pensamento ao nível, por exemplo, das sequências temporais, das estruturas frásicas da língua, dos atos ilocutórios e até dos fenómenos causa-efeito; estimular o desenvolvimento das competências comunicativas e expressivas e a promoção da formação intelectual, moral, afetiva, emocional e estética da criança, possibilitando um constante enriquecimento pessoal (Gomes, 2007). Desta foram, em todas as leituras englobei sempre os três momentos: pré-leitura, leitura e pós leitura. O primeiro momento, pré-leitura, tem enfoque sobre atividades de preparação para a leitura e neste, a formanda teve em consideração a mobilização dos conhecimentos prévios das crianças articulando-os com o texto, através do título, das ilustrações, da mancha gráfica, entre outros elementos (Antunes, 2009). O segundo momento – a leitura – consiste na configuração e na construção dos sentidos do texto. É importante no ato da leitura, neste caso, “a mensagem que é transmitida pelo texto e a comparação do texto com os pré-conhecimentos e vivências do próprio leitor sobre o tema” (Idem, p. 18). O

terceiro momento, após-leitura, de uma forma geral, englobava atividades de integração e sistematização de conhecimentos (Idem), quer por exemplo através de registos gráficos quer de questões de interpretação orais.

Ainda na esfera dos interesses, evidencio as atividade que englobavam o raciocínio lógico-matemático. As noções matemáticas no pré-escolar vão-se desenvolvendo de forma espontânea, partindo das vivências do quotidiano e, deve assim o educador fazer uso dessas situações de forma a desenvolver o raciocínio lógico-matemático, promovendo momentos intencionais de consolidação e sistematização (ME/DEB, 1997). Apesar de ser um interesse, o domínio da matemática era para algumas crianças uma necessidade. Como forma de ir ao encontro desse interesse e dessa necessidade apresento como a título de exemplo o *Atelier* de matemática. Esta estratégia englobava diversas atividades numéricas, que se enquadravam, essencialmente, na noção de ordinalidade e cardinalidade e em atividades de classificação e seriação. Este *atelier* era realizado sempre em pequeno grupo, tinha um dia e hora específica e foi dinamizado com o recurso a vários materiais estruturados e não estruturados como por exemplo o dominó, os pratos numéricos, os blocos lógicos, a caixa de ovos e canções. Alguns destes materiais foram construídos pela formanda e revelaram-se essenciais para estimular a aprendizagem de noções matemáticas (ME/DEB., 1997). Esta iniciativa, ao final de um tempo deixou de existir por opção da educadora e da díade de formação por não se ter observado alterações ao nível das competências matemáticas. O facto de ser num dia e hora em específico, as crianças à partida já sabiam o que se ia fazer naquelas sessões e, por isso, não se mostravam interessadas e motivadas para as atividades. Concluimos, portanto, que a abordagem ao domínio da matemática tinha mais sucesso se fosse encarada em momentos espontâneos e de exploração livre.

Para além destas ações, a minha prática pedagógica teve um enfoque maior na área do conhecimento do mundo, nomeadamente em atividades experimentais, pelo motivo que era a área de maior interesse para as crianças.

De um modo geral, as crianças deste grupo manifestaram um grande interesse e curiosidade em saber mais sobre o mundo que as rodeava. Nesse sentido, as atividades que foram realizadas centravam-se em vários temas, que diretamente ou não desencadeavam outros subtemas propícios ao seu desenvolvimento. Deste modo, como educadora, a formanda teve de ser criteriosa na escolha dos temas a serem abordados, interrogando-se pela sua pertinência e pelas suas potencialidades educativas, permitindo a sua articulação com outras áreas do saber, alargando e estimulando os interesses individuais e coletivos (ME/DEB, 1997).

De facto, como referi no capítulo anterior, haviam atividades que eram asseguradas pelas parecerias que a instituição estabelecia com outras instituições. Contudo, havia necessidade e curiosidade por parte das crianças de *trazer* para a sala de atividades algumas experiências e aprofundá-las. Note-se que e, tendo em conta a visão da criança apresentada no primeiro capítulo, não é só nesta área, que é fundamental encarar a criança como portadora de conhecimentos, conhecimentos esses base para novos conhecimentos.

A realização de atividades experimentais dentro ou fora da instituição eram muito bem recebidas pelas crianças, pelo seu carácter hipotético, exploratório, sensorial e, que provocava no grupo uma atenção especial e vontade de saber mais. Normalmente, estas atividades eram e tinham de ser realizadas em pequeno grupo, devido às condições que a sala de atividades apresentava bem como devido às características das crianças. Neste sentido e como exposto no primeiro capítulo, a metodologia de trabalho de projeto assumiu-se como relevante para o desenvolvimento da ação pedagógica por conceber a criança como “um investigador, um criador ativo de saberes” (Vasconcelos, 2011, p.9) e, conseqüentemente, por criar contextos de aprendizagem ligados à prática do quotidiano das crianças e, por isso, mais significativos.

A título de exemplo apresento a atividade prática do “Ciclo da Água”. A ideia que esteve na sua origem prendeu-se, à semelhança de tantas outras, a uma sessão dinamizada pela equipa educativa do Gabinete do Ambiente, da Câmara Municipal. Aqui, foi explorado o livro “Menina gotinha de água”, no

qual estava explícito o ciclo da água. Depois de a díade ter proposto uma atividade experimental relativamente a este conteúdo, a tríade de formação considerou ainda importante realizar um outro momento que consolidasse os conceitos e conteúdos referidos nas atividades anteriores. Assim, a planificação desta atividade emergiu da necessidade de se efetivar os conceitos aprendidos, uma vez que tinham sido abordados pela primeira vez, e pela necessidade de mostrar na realidade como se efetuava o ciclo da água. Deste modo, surgiu a ideia da construção de um painel interativo, cuja principal vantagem era a possibilidade de as crianças o poderem visitar e reconstruir. Este cartaz foi construído, partindo de materiais comuns ao quotidiano das crianças, como folhas de árvores, folhas de papel de cenário, algodão e tintas guache, e apresentava, na opinião da formanda, uma elevada qualidade estética, qualidade essa que contribuiu para a captação da atenção e motivação das crianças.

Para tal, construiu-se um painel interativo alusivo a um cenário natural em que as crianças tinham de o completar com as setas, as nuvens, a neve, a chuva e o nome dos processos. Apesar de não saberem ler essas palavras, a intenção era promover por um lado o acesso ao código escrito, o alargamento do vocabulário e, por outro lado, promover uma forma visual que ajudasse as crianças a perceber, concretamente, o processo do ciclo da água. A construção da base do cartaz permitiu que as crianças participassem, posteriormente, através de perguntas relacionadas com os conhecimentos anteriormente abordados, na complementaridade do mesmo, colocando, no sítio adequado, as diferentes nuvens, as setas, as palavras e até a chuva e a neve. Com efeito, a formanda começou por contextualizar a atividade partindo da revisão das duas sessões anteriores, de seguida, recorreu a questões, de modo a orientar as crianças na interação com o cartaz. A cada nova etapa, fazia uma breve revisão do que já havia sido mencionado, e isto ajudava a que as crianças compreendessem tudo aquilo que estava a ser falado e que, de facto, por um lado memorizassem as novas palavras que estavam a ser exploradas, como a evaporação, condensação, precipitação e solidificação e por outro que

conseguissem mobilizá-las e identificá-las sempre que observavam, no seu quotidiano, algum desses fenómenos. Prova disso, eram os comentários que as crianças faziam, principalmente, nos dias de chuva. Os exemplos reais foram uma constante e também possibilitaram a aproximação do entendimento do grupo aos conhecimentos ali explorados. De facto esta atividade foi bem concretizada no que toca os objetivos propostos. Foi notório a participação das crianças no seu desenvolvimento, com a constante partilha de exemplos reais, como por exemplo “quando tomo banho a minha casa e banho fica assim”, ou seja elas presenciavam, diariamente, o processo de evaporação, apenas não sabiam o porquê da sua origem.

Apesar de tudo isto, foi notório que, a certa altura, as crianças já não se encontravam motivadas para a ação. Como referido no capítulo 2, no ponto 2.2, a realização de atividades, na parte da tarde, não eram bem-sucedidas, porque as crianças não apresentavam condições satisfatórias para tal. Para a formanda, as razões que o justificam prendem-se com a hora da atividade – esta foi levada a cabo durante a tarde, depois da atividade – embora não tenha ocupado mais do que 40 minutos, mesmo assim, para a concentração e empenhamento das crianças, foi demasiado longa. Também o facto de ser anterior ao lanche poderá ter contribuído para a falta de atenção do grupo devido à fome que já tinham. Por isso, esta ação teria beneficiado se tivesse sido levada a cabo na parte da manhã e se, ainda assim, o grupo estivesse muito impaciente, então poderia estruturá-la em dois momentos distintos, para que esta tivesse mais significado.

Para além desta atividade, evidencio o projeto que desenvolvi, no qual destaco a primeira sessão prática sobre o papel reciclado. Esta contextualizava-se, mais uma vez, numa necessidade e num interesse do grupo, uma vez que o tema da reciclagem já tinha sido abordado anteriormente, que o papel que as crianças utilizavam nas suas produções era reciclado e que havia um grande desperdício deste na sala de atividades. Então, procurei sensibilizar as crianças para a importância da reciclagem através de uma atividade prática, isto porque elas não sabiam que o papel que utilizavam era reciclado. Esta atividade

consistia em três sessões desenvolvidas em pequeno grupo. A primeira debruçou-se a partir do conceito reciclar, devido à origem do papel utilizado, como já referido. A par desta dinamização, a formanda elaborou uma carta de planificação, que ajudou a orientar toda a atividade. Questionei, assim, as crianças sobre a importância de reciclar, que materiais reciclados eram utilizados na sala de atividades, que material reciclado é que utilizavam mais na sala, a fim de perceberem até que ponto é que sabiam que o papel que utilizavam era o reciclado. O segundo momento baseou-se na observação do papel com dois materiais de laboratório: a lupa dita normal e a lupa binocular, para que eles conseguissem observar como é constituído o papel reciclado.

Nesta ocasião, as crianças observaram todas à lupa normal, e depois é que passaram para a lupa binocular. Neste momento a formanda teve receio de eventuais interações menos positivas, pois as crianças tinham de saber esperar pela sua vez. O terceiro e último passo centrou-se no registo gráfico relativo à observação. Neste registo, optou-se por fazer algo muito simples, porque pelas observações que se inferiu neste tipo de ações, as crianças não tinham muita experiência. Então, nesse registo a formanda pediu apenas às crianças para desenharem os materiais que utilizaram para realizar a experiência e como foi observado o papel à lupa normal e à lupa binocular. No entanto, verificou-se que a maioria das crianças não conseguiu distinguir entre os materiais que utilizaram na experiência e o que observaram em cada lupa. No momento de reflexão posterior à atividade, considereei que uma alternativa para esta lacuna passaria pela modificação da forma onde fosse para desenhar, ou seja, em vez de um quadrado ser um círculo. Este tipo de registo articulado com a expressão plástica sobre uma atividade é um documento, que devidamente analisado permite ao educador ter noção do processo desenvolvido e da evolução da criança, em específico, e do grupo em geral (ME/DEB, 1997).

Contudo, esta atividade foi bem-sucedida, as crianças desde o primeiro momento estiveram envolvidas e motivadas. O facto de a ter dinamizado em pequeno grupo foi uma mais-valia tanto para a formanda, que conseguiu sempre controlar e motivar as crianças para a atividade contribuindo, desta

forma para o desenvolvimento de aprendizagens (ME/DEB, 1997), como para as crianças, que se sentiram mais confortáveis, motivadas e participativas. A possibilidade de manipular materiais novos – lupa normal e a lupa binocular – suscitou, por parte das crianças, um grande interesse que fez com que elas se sentissem uns cientistas verdadeiros, como algumas assim o afirmaram. A abordagem ao tema da reciclagem, logo no início, através de algumas questões e hipóteses fomentou nas crianças o constante interesse e curiosidade, sobre o que se ia passar a seguir, e compreender a necessidade de reciclar bem como saber identificar materiais recicláveis dentro da sala de atividades. Assim, este momento para além de ter sido um desafio bem cumprido da parte da formanda, como educadora estagiária, permitiu ainda perspetivar uma aposta de trabalho para este grupo de crianças, ou seja, o trabalho em pequeno grupo que se revelou mais facilitador de aprendizagens significativas, e de um ambiente mais calmo e democrático, promotor de respeito e cooperação entre as crianças (idem).

Nesta atividade deve-se salientar, ainda, a experimentação com materiais desconhecidos como a lupa binocular. Como educadora, considero importante que as crianças experimentem diversos materiais e recursos que sejam próximos do seu meio ambiente, e que lhe possibilite viver a ciência (ME/DEB, 1997). Uma vez que a instituição não possuía os materiais necessários para a realização deste tipo de trabalho, a formanda pôde requisitá-los na Escola Superior de Educação do Porto. Este trabalho experimental ao ter implicado a manipulação de objetos, a colocação de hipóteses e processos de causa/efeito, desenvolveu nas crianças o desejo de saber mais e daí a vontade de trabalhar as ciências (Martins, et al, 2009), e de dar continuidade a este projeto. Deste modo, cabe ao educador/a estar atento a todos os sinais que possam ser suscetíveis de se trabalhar e oferecer às crianças uma variedade de situações de aprendizagem de fenómenos que lhes são familiares e promotoras de literacia científica, com vista ao desenvolvimento de cidadãos mais competentes nas suas dimensões pessoal, interpessoal, social e profissional (idem).

Esta atividade, não só focou a área do conhecimento do mundo como também a área de expressão e comunicação e a área de formação pessoal e social. Neste sentido, a articulação entre as áreas foi uma aposta na prática da formanda, por assegurar atividades mais diversificadas e significativas.

Importa ainda referir que os momentos destinados à exploração livre das áreas constituintes da sala fizeram parte, de igual modo, da prática pedagógica da formanda. Apesar de não planejados, a formanda interagiu intencionalmente com as crianças, tendo por base as observações realizadas, pois muita da aprendizagem ocorre na exploração livre em contacto com materiais e pessoas.

Em suma, uma vez apresentadas algumas atividades, recursos e estratégias pedagógicas e, atendendo à perspetiva apresentada no primeiro capítulo sobre a avaliação, a formanda considera importante mencionar como a desenvolveu na prática. Neste contexto, a avaliação apresentou um cariz formativo. No processo de ensino e aprendizagem das crianças, em momentos de atividades planificadas e em momentos de exploração livre, em algumas situações aproveitava o erro, dando a hipótese à criança de identificá-lo como forma de chegar à resposta correta. Outra forma de praticar a avaliação processual foram os registos reflexivos que realizei sobre o que observava nas crianças, com o objetivo de promover mudanças e melhorias nos processos de ensino e aprendizagem. Por fim, também o *feedback*, positivo ou negativo, atribuído pela formanda e também pelas crianças que se incidia em momentos de realização de uma atividade ou não, com vista à avaliação, regulação e melhoria das aprendizagens, através de juízos de valor, colocação de questões e reflexões (Bargas, 2014) e registos gráficos sobre algumas atividades.

2. PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO

Ao longo da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB, tal como referido no segundo capítulo, a formanda teve sempre em consideração os interesses, necessidades, estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos bem como os seus conhecimentos prévios e os programas das áreas curriculares.

Deste modo, como mencionado na caracterização do 1.º CEB, os interesses dos alunos manifestavam-se sobre conteúdos da área curricular do estudo do meio, da área do português, especificamente na escrita recreativa e na área das expressões, nomeadamente a plástica e a dramática, revelando mais dificuldades na área da matemática e, também do português, mais especificamente no domínio da leitura e no da oralidade. Para além disso, constatou-se que os alunos interessavam-se por aulas dinâmicas e práticas, onde a exposição teórica, por vezes necessária, causava perda de interesse e motivação nas aulas. Assim, tal como no pré-escolar, a formanda tentou trabalhar as necessidades com recurso aos interesses dos alunos.

Contudo, ao longo das observações a formanda apercebeu-se de outras necessidades e interesses dos alunos que lhe permitiram planificar de uma forma mais completa e adequada. Perante isto, além dos interesses e necessidades desvendados ao nível das áreas curriculares, desvendou-se também ao nível de estratégias e recursos pedagógicos, como a visualização de vídeos, interesse pela exploração e manipulação de conteúdos com objetos próximos e reais, interesse por atividades dinâmicas e desconhecidas (fator surpresa), interesse e necessidade em trabalhar em grupo e necessidade de consolidar e registar os conteúdos aprendidos.

Relativamente à área curricular de estudo do meio, evidencio a aula sobre o sistema solar e as fases da lua. Estes dois conteúdos suscitaram bastante curiosidade por parte dos alunos e, deste modo, como apresentado no primeiro capítulo no ponto inicial, não poderia iniciar a aula e não valorizar os conhecimentos prévios dos alunos. Esse momento foi enriquecedor para averiguar o que os alunos sabiam e para ajustar ou completar determinados conhecimentos. Além disso, estes conteúdos apresentavam um cariz, consideravelmente, teórico, deste modo, a formanda planificou uma aula o

mais prática possível para que os alunos se sentissem envolvidos e motivados sobre o tema.

Portanto, na planificação articulei esta aula com área da expressão plástica. Neste sentido, ao abordar o sistema solar os alunos também construíram o seu sistema solar. Para esta construção a turma dividiu-se em pares e cada par ficou responsável por cada planeta e os restantes ficaram responsáveis pelo cenário. No que diz respeito às fases da lua, o processo foi semelhante, mas em vez de dividir a turma em pares, dividiu-se em quatro grupos e cada grupo ficou responsável por construir uma fase da lua. Nestas duas atividades a formanda colocou à disposição dos alunos uma grande diversidade de materiais, como por exemplo: algodão de várias cores, bolas de esferovite, tintas, papel de alumínio e cartolinas de várias formas e cores. Esta aula, ao articular duas áreas curriculares, tornou-se mais dinâmica e mais prática. Deste modo, a formanda procurou evitar uma exposição teórica dos conteúdos, de forma a potenciar nas crianças outras formas de conhecer e pensar. Assim, esta interdisciplinaridade permitiu o desenvolvimento de novas estruturas de interpretação, explicação, análise e a construção de um espírito curioso e interventivo (Oliveira, 2007). No final, as produções foram afixadas nas paredes da sala de aula. A fixação destas produções bem como de outras refletiam-se positivamente para os alunos pelo facto de proporcionarem uma captação da informação mais eficaz visualmente. Neste sentido, constatei que este elemento era essencial para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e, por isso, a título de exemplo eu e o par pedagógico construímos um friso cronológico. Este estava exposto numa parede da sala e sempre que abordávamos conteúdos do estudo do meio, no final da aula consolidávamos as aprendizagens com esse recurso, relembrando essencialmente datas, acontecimentos e personagens históricas. A importância deste recurso assentava no impacto constante que provoca nos alunos por estar fixo num local visível a todos e inevitável de não ser observado.

Deste modo, em algumas aulas a formanda mobilizou a visualização de vídeos como uma estratégia pedagógica para abordar certos conteúdos, como

por exemplo a aula sobre os músculos e sobre a expansão marítima portuguesa. Sempre que mobilizava esta estratégia, colocava aos alunos algumas questões orientadoras para direcionar os objetivos da aula. De facto, a visualização de vídeos revelou-se um elemento crucial pois atraía e motivava os alunos para o conteúdo e tornava a sala de aula num ambiente mais descontraído e ao mesmo tempo mais estimulante para aprender (Moran, 1995). Esta estratégia revelou-se um poderoso recurso para o desenvolvimento de algumas aulas, pela posta diversificada de tipos de vídeos mobilizados. Neste sentido, a formanda tentou mobilizar um variado leque de vídeos a fim de despertar novos conhecimentos bem como outros interesses. Assim, apostou-se em vídeos da Escola Virtual, em excertos de filmes e em documentários. Neste seguimento, destaco o recurso aos documentários. No âmbito da área curricular do estudo do meio, a formanda considerou interessante colocar na aula o documentário intitulado como “Caravelas, Naus e Galeões Portugueses, um choque tecnológico no séc. XVI na época dos Descobrimentos”, para a bordar o conteúdo dos descobrimentos. Na realidade foi uma surpresa para a formanda, pois o facto de os alunos nunca terem visto, em contexto de sala de aula, um documentário fez com que estivessem concentrados e motivados para a visualização. Note-se que o documentário era longo e, por isso a formanda teve o cuidado de fazer paragens intencionais para se abordar os conteúdos. Além disso, tinha colocado à turma, no início da aula, questões orientadoras para focar os alunos mais na visualização e adquirir conhecimentos de outra forma, sem ser através do manual ou da exposição teórica por parte do professor.

No âmbito das necessidades, a área da matemática, pelo seu carácter abstrato, foi um constante desafio para a formanda, enquanto professora estagiária, pelo motivo da maioria da turma apresentar dificuldades em diversos conteúdos. Neste sentido, a formanda procurou abordar os conteúdos de forma concreta, com recursos a materiais e exemplos próximos dos alunos. Por isso, destaca-se a aula da leitura e escrita de números, a aula dos ângulos e a aula das frações.

Relativamente à primeira, esta foi uma aula de consolidação e, por isso para além de ter planificado um momento para a realização de uma ficha de trabalho, a formanda planificou um momento constituído por tarefas práticas e manipulativas, como a história com números e o jogo de leitura e escrita de números. Para este jogo, construiu-se um quadro grande constituído pelas ordens e classes que estava afixado no quadro da sala, construiu-se com madeira fina números de 0 a 9 e uma lata com vários papéis com os números escritos numericamente e por extenso. Nesta tarefa, cada aluno vinha ao centro da sala e tirava um papel e representava no quadro o seu número quer por extenso, quer numericamente. No entanto, verificou-se que era importante que cada aluno tivesse em suporte de papel no seu caderno uma tabela igual para poder acompanhar o exercício e preencher individualmente.

No que diz respeito à aula dos ângulos, esta incidiu-se essencialmente sobre os convexos e os côncavos e utilizou-se como recursos o quadro interativo, onde a formanda apresentou algumas imagens familiares em que as crianças tinham de desenhar o ângulo côncavo e convexo; objetos da sala de aula onde teriam, em pares, de apresentar e explicar o ângulo convexo e côncavo e a visualização de um vídeo pertencente à plataforma da Escola Virtual. Esta aula foi talvez a que a formanda mais sentiu que a planificação por mais rígida que seja tem que reconhecer a flexibilidade perante os imprevistos, isto porque, à medida que ia avançando com a aula ia apercebendo, pelas respostas e reações faciais dos alunos, que este conteúdo estava-lhes a causar uma certa instabilidade, um “conflito cognitivo” (Bertrand, 2001), pois eles não estavam a perceber que os ângulos convexos podiam ser os ângulos agudos, obtusos, retos, rasos, giros e nulos. Antes pelo contrário, os alunos estavam a perceber que além desses, ainda existiam os convexos e os côncavos. Perante aquela resposta não poderia seguir a aula sem a sua devida compreensão e, então trocou-se a ordem de duas atividades planificadas. Como futura professora, a formanda nesta atividade sentiu realmente a necessidade e emergência de refletir na ação, de modo a transformar as opções educativas, perante um problema evidenciado (Alarcão, 1996). Surge, assim, a necessidade de o

docente analisar retrospectivamente as suas práticas, avaliá-las nos seus contextos (físicos e temporais) e tentar transformar e perspetivar evoluções e/ou alternativas futuras (Máximo-Esteves, 2008), adotando uma atitude indagatória constante. Deste modo, a reflexão surge como veículo de melhoria das práticas educativas. Neste sentido, a formanda teve necessidade de contextualizar o conteúdo na exploração e manipulação com objetos próximos e reais dos alunos, neste caso com a sala de aula. Foi, assim, neste momento que os alunos compreenderam que os ângulos convexos podiam ser agudos, obtusos, retos, giros, nulos e rasos. No entanto, apesar de não estar planificado, a formanda considerou vantajoso fazer um esquema-síntese no quadro para os alunos passarem para o caderno, como auxílio para estudar.

Na aula em que se abordou as frações, foi feito inicialmente uma revisão de alguns conceitos e, posteriormente iniciei o conteúdo da frações equivalentes. Para tal, mobilizou-se recursos reais e contextualizados na vida quotidiana dos alunos – uma pizza, uma maçã e um chocolate. Relativamente à pizza, parecia quase real. Era feita de esferovite e composta por 10 fatias movíveis por velcro e estava presa ao quadro, de modo a estar visível a toda a turma. A maçã e o chocolate eram reais, mas o chocolate foi uma surpresa que a formanda fez à turma.

O motivo pelo qual a formanda expôs estas aulas apoia-se na importância da exploração e manipulação de materiais nas aulas de matemática. A mobilização de recursos em conteúdos matemáticos torna-se uma mais-valia no processo de ensino e aprendizagem, no que diz respeito aos interesses e necessidades individuais dos alunos. A aprendizagem da matemática torna-se, assim, mais produtiva e eficaz se o aluno a puder inserir num jogo ou numa brincadeira, que faça parte da sua vida quotidiana, pois, é a partir do contacto direto com o material que “ as crianças agem e comunicam, adquirindo o vocabulário fundamental, associando uma ação real a uma expressão verbal” (Damas, Oliveira, Nunes & Silva 2010, p.5).

No que concerne à área curricular de Português, as dificuldades dos alunos estavam patentes no domínio da leitura e no domínio da oralidade,

nomeadamente na expressão e compreensão oral. Nesta área, a formanda planificou várias atividades de leitura e interpretação de textos literários, surgindo, conseqüentemente, um micro projeto intitulado como “O mural das personalidades literárias”. Como tínhamos a noção que iríamos abordar vários autores(as), consideramos que, aliar às aulas destinadas à leitura e interpretação de textos um momento bibliográfico sobre os autores, era uma opção coerente e promotora de novos conhecimentos que ultrapassavam o programa. Este projeto teve um resultado positivo, porque sempre que a turma perspetivava que a aula ia ser de leitura de um texto, a sua curiosidade e interesse recaía também, sobre o seu autor.

Focando na leitura em si, os alunos apresentavam dificuldades, essencialmente, ao nível da articulação e da expressividade. Em todas as aulas de leitura, a primeira leitura era sempre realizada pela formanda por acreditar que o professor/a é o modelo para os alunos que tem à sua frente. É a partir dessa leitura que o professor vai motivar, consciencializar e criar nos seus alunos o hábito de ler (Oliveira & Pastori, 2012). Neste sentido, “O ato de ler do professor deve ir além da leitura, das palavras, levando o individuo à leitura do mundo, do contexto cultural onde ele vive possibilitando assim o desenvolvimento do senso crítico” (Oliveira & Pastori, 2012). Neste sentido, durante a prática pedagógica a formanda tentou que o momento de leitura não se restringisse apenas à aula de português, mas que fosse um elemento transversal em todas as áreas curriculares, de modo a levar a um treino mais frequente no dia-a-dia. Aliás, uma das dificuldades da compreensão dos enunciados das fichas de trabalho prendia-se com o ato de ler e com as dificuldades a ele inerentes.

Deste modo, a díade de formação incentivava, constantemente, nos alunos, o ato de ler, dentro e fora da escola. Neste sentido, surge o projeto “Mixórdia de Temáticas. Este projeto surgiu após um momento de observação da dinâmica dos intervalos dos alunos desta turma. No seguimento da exploração da obra “O Adamastor” a formanda deixou o livro de António Manuel Pina para que os alunos pudessem dramatizar e analisar esta obra durante momentos

extracurriculares, devido ao interesse que estes alunos evidenciavam pela expressão dramática e pela literatura. No intervalo da tarde, alguns alunos pediram para permanecer na sala de aula. Espontaneamente, este grupo de cinco alunos, organizou-se e iniciaram, autonomamente, a dramatização mobilizando os conhecimentos sobre o texto dramático abordados na aula anterior. Esta situação motivou em nós a necessidade de encurtar a distância entre as obras literárias, de diferentes estilos, e a sala de aula e os alunos. Foi, neste sentido que surgiu a ideia de criar uma estratégia que possibilitasse isto mesmo. Nasceu assim a estratégia Mixórdia de Temáticas.

Este nome tem também uma justificativa: se, por um lado, estes alunos já demonstraram interesse por rúbricas do meio de comunicação – rádio –, mais especificamente a Mixórdia de Temáticas, do canal Comercial, por outro lado, nós pretendemos que esta seja uma estratégia que abranja diferentes tipos de texto, diversos temas e variados formatos, daí que este nome se coadune com os interesses e com os objetivos. Por isso, esta estratégia tinha como objetivos didáticos incentivar o gosto pela leitura e pela literatura, cultivar o respeito pelo livro enquanto material físico com importância cultural e qualidade estética; familiarizar, nos alunos, a prática da expressão dramática e da leitura por prazer e lazer e potenciar o desenvolvimento da criatividade e da consciência linguística. Para a díade de formação esta estratégia apresentava como objetivos fomentar a articulação entre meios de comunicação escritos e a sala de aula; alargar conhecimento científico e teórico sobre a importância da leitura; promover um ambiente de à-vontade, livre de avaliações sumativas e formativas, que estimulem a sua autonomia e interesse relativamente à leitura respondendo aos interesses evidenciados pelos alunos. De um modo geral, este projeto teve um resultado positivo, pelo motivo que os alunos também contribuíram com a partilha de livros, tornado o projeto mais estimulante e produtivo.

Neste projeto, a calendarização era mutável porque não obedecia a prazos rígidos e pré-estabelecidos, pelo contrário, seria dependente dos conteúdos abordados das estratégias pedagógico-didáticas levadas a cabo durante aquela

determinada semana ou os interesses evidenciados pelos alunos. Por isto mesmo, os livros e outros materiais de leitura eram relativos ao tema relativo àquela semana e àqueles conteúdos, tendo como foco a articulação e complementaridade às diferentes áreas curriculares.

Desde o início desta iniciativa mobilizou-se livros literários cujo tema foi a História de Portugal, coincidente com o início do estudo deste conteúdo, bem como as obras abordadas no âmbito do português. Também foram incluídos livros que, apesar de não estarem diretamente relacionados com os conteúdos abordados, eram relativos aos interesses demonstrados pelos alunos, sendo ambos de tipo diferente: um de banda desenhada e outro lírico.

De salientar que este projeto era flexível o suficiente para que os alunos pudessem, autonomamente, trazer e partilhar livros da sua escolha.

Ao nível da expressão do oral, os alunos tinham dificuldades, essencialmente, em adaptar o discurso a um tema em específico, na articulação e na colocação da voz. Deste modo, destaco a aula no museu. De acordo com o programa e a planificação semanal, a formanda planificou esta aula para trabalhar o domínio da oralidade articulado com a escrita. Porém, sentiu que se se orientasse pelo manual, o processo da aula bem como o resultado não iriam promover nos alunos qualquer tipo de aprendizagem. Com isso, procurou planificar uma aula que de forma lúdica, real, dinâmica e fora do comum concretizasse aprendizagens significativas. Antes da primeira atividade considerou necessário criar uma motivação que por um lado fugisse à dinâmica das aulas e por outro que prendesse os alunos desde o primeiro momento. No processo de ensino e aprendizagem, a motivação é um elemento crucial para que os objetivos pretendidos sejam concretizados, e por isso, cabe ao professor mobilizar estratégias pedagógico-didáticas adequadas a fim de estimularem os alunos para a aprendizagem (Almeida, 2012). Deste modo, a formanda transformou a sala de aula num museu, decorando-a desde a porta até ao interior da sala e alterou a rotina de entrada na sala de aula, ou seja, ficou no *hall* à espera que todos os alunos chegassem e explicou que a aula da manhã iria ser passada numa sala de um museu. Pela reação dos alunos a formanda viu

que a motivação estava a ter o resultado pretendido. De seguida, fez uma abordagem às regras de funcionamento de um museu. Para esta primeira atividade mobilizou um excerto do filme “Mr. Bean no Museu”, com o objetivo dos alunos perceberem que quando se visita um museu há regras que têm de ser cumpridas e como naquele momento estávamos num museu eles tinham-se de comportar de acordo com as regras abordadas.

Na segunda atividade, os alunos tiveram de circular livremente pela sala de aula e observar as imagens afixadas e depois, em par, tiveram de preencher uma tabela de registo sobre uma imagem atribuída por sorteio. Esta atividade revelou-se um sucesso. Primeiro devido às imagens escolhidas, pois eram bastantes diversificadas quanto ao tema e ao tipo: umas eram pinturas, outras eram fotografias, umas eram atuais e outras eram antigas. Essa escolha foi propositada de modo a que os alunos tivessem contacto com essa diversidade artística e para que a atividade posterior tivesse mais sucesso. Importante de referir é que numa das imagens a formanda procurou articular com a área do Estudo do Meio em que o tema era o 25 de abril, conteúdo abordado na semana anterior, e procurou a partir dessa imagem fazer uma pequena revisão. Ao articular esta aula de português com as artes a formanda permitiu aos alunos, manifestarem as suas emoções, as suas ideias, as suas sensações e as suas habilidades (Eisner, 2008). Desta forma, a Educação Artística deve ser tomada em conta, não como um conjunto de disciplinas desarticuladas entre si, nem com as outras áreas do currículo, mas sim como um meio útil e indispensável para adquirir conhecimentos das outras áreas, promovendo assim a interdisciplinaridade (idem), como foi o caso desta aula; segundo devido à exploração inicial livre durante a exposição. Nesta altura era fulcral que os alunos se sentissem realmente num museu para que todo o processo de ensino e aprendizagem fosse significativo para eles (Altet, 1997; Tavares, Pereira, Monteiro & Gomes, 2007). Terceiro foi a tabela de registo que a formanda elaborou para cada par preencher, de acordo com alguns critérios. O preenchimento da tabela foi fundamental para a atividade a seguir, pois permitiu-lhes uma melhor orientação e compreensão; quarto foi o momento de

registro da tabela, uma vez que a formanda considerou mais vantajoso o preenchimento da tabela em contacto com a imagem. Assim, cada par pôde ir ao lugar de exposição da sua imagem e retirar de perto todas as informações necessárias. Esta opção teve como intenção reforçar a sensação nos alunos em estarem num museu, onde o normal é as pessoas circularem livremente enquanto observam algo.

Feito este registro, partiu-se para a terceira atividade que consistia na apresentação oral sobre cada imagem. Uma das dificuldades da formanda baseava-se na apresentação oral de certos alunos, pois sabia que iriam existir alguns que tinham mais receio de fazer apresentações em público e, por isso teve que criar uma regra - os dois elementos do par tinham, obrigatoriamente, de falar. No entanto, a formanda considerou que seria mais vantajoso ser ela a formar os pares, tendo em conta os dados fornecidos pelas observações efetuadas sobre os alunos. As apresentações foram bastante diversificadas e interessantes: alguns pares centraram-se unicamente em ler a tabela, outros conseguiram oralizar um texto sem se prenderem à leitura da tabela, tornando a apresentação mais dinâmica e outros aproveitaram a apresentação em PPT das imagens e ao falar apontavam para a imagem. A quarta atividade foi planificada tendo em conta o interesse que os alunos tinham sobre a escrita recreativa, pois era evidente, não só nesta atividade, a criatividade e qualidade que os alunos depositavam nas suas produções. Note-se as atividades que recaíam sobre a escrita recreativa, constituíram para a formanda um meio de retirar informações sobre a turma e sobre cada aluno.

Na opinião da formanda este tipo de aula é fulcral ainda mais neste ano de escolaridade, uma vez que a tendência de apresentar oralmente trabalhos é cada vez maior e é importante que os alunos tenham momentos de preparação para se começarem a familiarizar com este tipo de aulas e, também com este tipo de avaliação. Ainda mais, a normalidade da vida colocará estes alunos em momentos que terão de narrar, expor, argumentar e opinar sobre determinados temas e, será nesses momentos que as aprendizagens efetuadas, anteriormente neste domínio, se revelam.

A realização de projetos, nesta turma, foi uma aposta da díade de formação, pelas diversas possibilidades de aprendizagem que promovem. Os momentos de observação inicial, como referido no segundo capítulo, constituíram um pilar crucial para desenvolver ação educativa. Neste sentido, as situações-chave que desencadearam os projetos por nós realizados sustentaram-se em complementar o currículo previsto para o 1ºCEB; aprofundar conteúdos específicos do 4º ano de escolaridade; solucionar problemas de exposição e divulgação das produções dos alunos; promover um ambiente estimulante e acolhedor relativo às festividades do calendário civil.

Depois das evidências recolhidas nas duas primeiras semanas, confrontamo-nos com a necessidade de desenvolver estratégias pedagógico-didáticas que solucionassem dois problemas evidenciados: necessidade de assinalar o começo da aula e a conscientização dos alunos para este começo; ultrapassar as dificuldades nos conteúdos de português e de matemática.

Assim, surgiu a estratégia dos desafios diários, que na verdade eram bi-diários pois aconteciam no primeiro tempo da manhã e no primeiro tempo da tarde. Esta estratégia consistia na apresentação de um desafio com três graus de dificuldade – fácil, médio, difícil -; posteriormente, o aluno selecionava o grau de dificuldade que pretendia responder e tinha de resolver o desafio em menos de cinco minutos. Caso tivesse sucesso, o aluno ganhava uma, duas, três estrelas consoante o grau de dificuldade escolhido (fácil, médio, difícil, respetivamente). O aluno colocavam a(s) estrela(s) num placard de grandes dimensões com 21 iniciais. Caso o aluno não conseguisse solucionar com sucesso o desafio, outro aluno teria oportunidade de o resolver.

Esta estratégia denominada por *Star Wars* surgiu pelo sentido literal da expressão – Guerra das Estrelas – porque era o nome de uma série de interesse dos alunos e ainda porque estes revelavam um grande apreço pela língua inglesa. Os recursos mobilizados foram uma legenda, no sentido de auxiliar a leitura deste gráfico, uma caixa de reserva de estrelas; um conjunto de estrelas em papel dourado, papel de cenário e as iniciais dos nomes dos alunos e um título com a mesma fonte do título dos filmes e série.

A resposta dos alunos face a este projeto originou, naturalmente, momentos de avaliação intermédia. Esta avaliação foi fundamental para transformar e melhorar a sua aplicabilidade. Assim, com base nas observações realizadas ao longo da prática pedagógica, a díade de formação foi-se apercebendo das implicações da aplicação desta estratégia pedagógico-didática. Destas, salientamos o facto de notarmos diferenças ao nível da motivação dos alunos: uma vez que o momento de início da aula estava bem definido e estável, os alunos sabiam que, quando entravam, tinham de se preparar para o desafio, tinham de estar atentos e calmos de modo a se proporcionar um ambiente favorável à resolução daquele exercício; paralelamente, os alunos demonstram um nível de motivação e empenhamento mais elevado do que em semanas anteriores e aguçaram o seu sentido de competitividade e é, precisamente, esta competição saudável que os motivava a superar as suas próprias dificuldades de modo a ganharem mais estrelas.

Uma consequência do estabelecimento do início da aula era a estruturação de uma rotina diária estável, os alunos antecipavam os momentos do dia, conseguindo identificar e posicionar-se nos vários momentos que compunham o dia.

Estes desafios serviram, não só para a revisão/consolidação de conteúdos abordados em aulas anteriores, como também serviram como uma estratégia para auxiliar a nossa planificação e práticas futuras pois facilmente detetávamos as dificuldades sentidas pelos alunos.

Depois de alguns dias de aplicação desta estratégia, a díade de formação tomou consciência de alguns aspetos que deveriam ser alvo de alteração. Após a reflexão em díade, chegamos à conclusão que as iniciais criavam muita confusão visual relativamente à leitura e análise do gráfico e por isso procedemos à sua substituição por 21 símbolos quotidianos, distribuídos aleatoriamente; que era necessário demarcar as estrelas conquistadas a cada dia, caso contrário, a legenda perdia sentido e função.

No entanto, sentiu-se necessidade de fazer uma nova avaliação intermédia. Este momento resultou de uma reflexão, em tríade, na qual tomou-se

consciência da necessidade de alteração de certos aspetos da dinâmica desta estratégia. Estas alterações não se motivavam por desadequação da estratégia, mas antes pela nova perspetiva em relação a este projeto. Neste sentido, consideramos que esta nova perspetiva assentava numa consolidação dos conteúdos abordados, servindo-se, assim, de momentos para se fazer revisões.

Desta forma, toda a dinâmica inicial sobre o funcionamento desta estratégia foi substituída, ou seja, deixou de haver perguntas fáceis, médias e difíceis e passou a existir apenas uma só pergunta. Caso o aluno respondesse corretamente à pergunta ganhava apenas duas estrelas, se errasse a oportunidade de responder passava para outro aluno. Consideramos, que também o modelo das perguntas deveria ser diferente e, então apresentamo-las segundo o formato que iriam aparecer nas fichas sumativas. Assim, os alunos iam-se, progressivamente, sem dar conta, contextualizando sobre as questões-tipo do teste. Importa referir que todas as questões que eram apresentadas teriam de ser passadas, pelos alunos, para o caderno diário.

De facto, a aposta na dinamização de projetos revelou-se uma mais-valia, tanto para a formanda como para os alunos, pelo valor educativo que possui na promoção de aprendizagens de colaboração e cooperação, de tomada de decisões, de espírito de iniciativa e de criatividade (Santos & Matos, 2009; Vasconcelos, 2011), de afastamento do ponto de vista pessoal e de aceitação da diversidade de outros pontos de vista (Bertrand, 2001). Para além disto, o trabalho de projeto possibilita ainda o desenvolvimento cognitivo, social e metacognitivo (Santos & Matos, 2009), atuando na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), como referido no primeiro capítulo.

A metodologia de trabalho de projeto exige, assim, estruturas cognitivas cada vez mais complexas e maduras, capazes de solucionar problemas, através de uma observação crítica e reflexiva, mobilizando conhecimentos quer práticos, quer teóricos que influenciam e sustentam todo o trabalho de investigação e de reflexão (Lalanda & Abrantes, 1996; Santos & Matos, 2009). Ficou claro que este produto não é apenas um saber acumulável é, antes, “um ato de transformação do real, uma ocasião de investigação e de uma ocasião de

formação” (Barbier, 1993, p.46) que irá, sem dúvida, conduzir ao progresso da educação e à transformação da realidade (Dewey, 1959 citado por Lalanda & Abrantes, 1996).

Depois de apresentadas algumas atividades, projetos, recursos e estratégias pedagógicas e tendo em conta a perspectiva de avaliação apresentada no presente relatório no ponto 1., importa referir de que forma a formanda dinamizou a avaliação. De facto, a avaliação formativa foi a que mais se salientou em toda a prática. Como forma de avaliar, formativamente, os processos de ensino e aprendizagens de todos os alunos recorri à construção de tabelas de avaliação formativa, como por exemplo a tabela de avaliação formativa sobre a aula das frações; elaborei fichas de trabalho como forma de avaliar os conhecimentos adquiridos, como por exemplo a ficha de trabalho sobre a leitura e escrita de números; ao longo das atividades fornecia aos alunos feedbacks orais, positivos ou negativos, como forma de avaliar, regular e melhorar os processos de ensino e aprendizagem através de juízos de valores, análise de resultados e reflexões; aproveitava o erro, dando a hipótese ao aluno de identificá-lo como forma de chegar à resposta correta (Bargas, 2014); fazia registos diários sobre momentos que considerava mais pertinentes para, posteriormente, refletir em tríade e no *portfolio* de formação. Tal como referido ainda no primeiro capítulo do mesmo ponto, a autoavaliação do professor é um elemento importante para tornar o processo de avaliação mais completo e coerente, e portanto, a formanda construiu tabelas de autoavaliação para avaliar como por exemplo os recursos mobilizados, a linguagem, a postura, entre outros aspetos. A título de exemplo apresento a tabela de autoavaliação sobre a aula de português incidente sobre o domínio da oralidade.

META REFLEXÃO

O momento da prática pedagógica constituiu uma etapa fundamental para a aquisição de competências científicas, profissionais e pessoais. Neste sentido, importa refletir sobre todo o percurso desenvolvido, partindo de uma reflexão consciente sobre as aprendizagens realizadas. Este percurso, como já mencionado, foi repleto de aprendizagens, no entanto, deparei-me, de forma natural, com imprevistos, dúvidas, perspectivas diferentes que, de certa forma, me ajudaram a evoluir como profissional.

A PPS estabeleceu uma ligação entre a formação teórica e o exercício profissional, ou seja, um vínculo entre a teoria e a prática dirigida a um determinado contexto, nomeadamente às especificidades individuais das crianças (Ribeiro, 2006). Porém, esta ligação tem de ser coerente, adaptada e fundamentada, e por isso, a investigação surgiu como pilar para o desenvolvimento de todo o processo educacional. Isto porque, a ação do educador/professor não passa pela mera transmissão de saberes acumulados, mas sim, por envolver as crianças a serem agentes ativos na construção de conhecimentos. Por isso, o professor surge como o investigador natural em educação. Ninguém melhor do que ele tem a possibilidade de conhecer os seus alunos (individual e coletivamente, dentro e fora do meio escolar), bem como de vivenciar o processo educativo, possuindo também uma formação científica e pedagógica que lhe permita compreender cada situação, ao invés de estabelecer comparações.

Com efeito, considero ter realizado aprendizagens neste sentido, em que a investigação, sustentada na reflexão, na observação, na planificação, na ação e na avaliação contribuíram para o desenvolvimento de uma prática assente em orientações socio construtivistas, onde a criança é o centro de todo o processo de ensino e aprendizagem, e por isso, terá de ser diferenciada. A diferenciação

pedagógica foi um dos conceitos que sempre acompanhou o meu percurso. É mais do que uma estratégia ou do que um conjunto de estratégias – é uma outra maneira de pensar o processo de ensino e de aprendizagem (Tomelinsom & Allan, 2002). Sem dúvida que a prática diferenciada possibilitou o planeamento de atividades, estratégias e recursos diversificados e contextualizados, promovendo às crianças aprendizagens significativas.

Um outro aspeto importante de referir é o *portfolio* reflexivo, enquanto estratégia de reflexão e avaliação formativa e processual, que acompanhou, de igual modo, todo o processo da PPS. Por ter realizado uma prática investigativa sobre a ação tendo em vista a melhoria do meu saber e ação profissionais, o *portfolio* foi um instrumento poderoso para refletir, renovar e transformar as minhas ações, bem como para depositar as minhas emoções, crenças e teorias pessoais (Vieira, 2005). Neste sentido, a reflexão surgiu como veículo de uma prática em busca de melhoria, como atitude transversal e como “uma maneira de ser professor” (Dewey, s.d. citado por Schenkel, 2005, p.126).

E, porque estamos na Educação, área em que a interação com os outros é permanente, a prática pedagógica foi também evidenciada pelo trabalho colaborativo, nos dois contextos. Por isto, é de salientar, a colaboração com as professoras cooperantes, com os professores supervisores e o meu par pedagógico. As orientadoras cooperantes foram um elemento primordial para desenvolver a prática, pois eram elas que conheciam o grupo e cada criança, contribuindo com os seus dados e *feedbacks* para a planeamento de atividades mais contextualizadas. Além disso, mostraram-se sempre flexíveis, dentro do possível, para poder implementar as minhas ideias, demonstrando-se confiantes na minha prática.

A supervisão foi essencial para poder evoluir como profissional. A reflexão sobre momentos específicos, os *feedbacks* sobre a minha ação, a partilha de perspetivas e dúvidas possibilitaram-me um notório crescimento pessoal e profissional, partindo da consciência das minhas falhas e da minha evolução. Além disso, permitiu-me desenvolver uma prática sustentada, onde a aquisição da autonomia profissional foi crescendo notavelmente. Relativamente ao meu

para pedagógico, este foi um elemento essencial no desenvolvimento da minha ação. Esta estratégia de trabalho constituiu um importante alicerce para que toda a prática educativa fosse consciente, adaptada e reflexiva face às necessidades e interesses das crianças, através do confronto e deliberação de ideias e perspectivas.

Como referido nos capítulos anteriores, o processo de ensino e aprendizagem da criança não se esgota no jardim-de-infância e na escola, antes pelo contrário. O facto de a sua interação se manifestar em vários contextos e culturas, atribuí, nomeadamente, às famílias um papel preponderante na educação. A família, enquanto primeira instância educativa do indivíduo, revela-se ser um contexto importante de desenvolvimento dos quatro principais pilares da educação – aprender a ser; aprender a conhecer; aprender a fazer e o aprender a viver (Delors, 1998). Contudo, na PPS, nos dois contextos, o papel das famílias não foi tão presente apesar de se ter desenvolvido estratégias para a sua participação e envolvimento.

Nos contextos em que desenvolvi a PPS, essencialmente, no pré-escolar, considero ter adquirido, mais profundamente, duas características imprescindíveis que o educador/professor deve possuir – a sensibilidade e a responsabilidade. O ser sensível tornou-se fulcral para perceber tudo o que se passava à minha volta, para poder assimilar, delicadamente, todos os fatores que influenciam, direta ou indiretamente o desenvolvimento de cada criança. No princípio havia muito informação que não percebia e que me passava em *vão*, e isso refletia-se nas minhas interações com as crianças, nas minhas respostas às suas necessidades e interesses e na dinamização das atividades. Então, senti necessidade de *descer à terra*, de falar mais com elas para compreender e conhecer as suas vidas, dentro e fora da instituição. Desta forma, fui-me tornando não só mais sensível, mas também mais atenta, mais paciente e mais compreensiva. Foi essa sensibilidade que me tornou mais crítica, mais preocupada e com vontade de mudar certas dinâmicas nas instituições, que no meu ponto de vista, não considerava e ainda não considero corretas.

Posto isto, considero relevante destacar alguns pontos positivos e outros menos positivos que marcaram esta etapa. No que diz respeito aos aspetos positivos, saliento a diversidade de estratégias que promovi na abordagem dos vários conteúdos/áreas curriculares, tendo em conta sempre a ideia que numa turma todos os alunos apresentam ritmos e estilos de aprendizagem diferentes. Além desse motivo, a formanda considera que as crianças, na generalidade, têm acesso à informação fora do contexto escolar de variadíssimas formas. Uma pela televisão, outras porque visitam determinados locais, outras porque gostam de ler, entre outras formas. Por isso, o educador e professor deve ser criativo na forma como mobiliza os conteúdos, deve conseguir ir *mais além* do que é suposto, perpetuando momentos de aprendizagem contextualizados, motivadores e acima de tudo inovadores.

Segundo, prende-se com as dinâmicas de trabalho que dinamizava durante as aulas. Tive em máxima consideração os interesses e as necessidades de todas as crianças do grupo, para poder adequar a minha ação ao contexto e de igual modo realçava, sempre, os conhecimentos prévios que as crianças possuíam, a fim de proporcionar conflitos cognitivos. Pretendi criar materiais e recursos que tivessem sentido para as crianças e para o conteúdo a abordar; concedi momentos de diálogo, de reflexão e de avaliação a fim de consolidar aprendizagens sob o princípio de um ambiente democrático e, por último, a criação de projetos (individual e em díade) que permitiram, essencialmente, o trabalho cooperativo, a pesquisa, a articulação entre diferentes áreas curriculares e a iniciativa em encontrar respostas a problemas.

Quanto aos aspetos menos positivos, não considero que tenham tido algum impacto pessoal e profissional, mas é de relevar que há sempre a sensação de que poderia ter feito melhor e que mudaria decisões ao nível pedagógico-didático, consequência de uma atitude reflexiva que reconhece em práticas anteriores a possibilidade de transformação e melhoramento, como refere Coutinho et al., 2009.

De facto, este percurso permitiu-me confrontar as minhas próprias dificuldades e compreender as minhas lacunas ao nível lúdico, pedagógico e

didático nos dois contextos. Uma das grandes dificuldades sentidas prendeu-se com a organização das ideias que iam surgindo: inicialmente, por falta de experiência, as ideias para possíveis estratégias e conteúdos baralhavam-se umas nas outras o que gerou um período de confusão. A par disso, revelo a articulação dos conteúdos/áreas curriculares. Inicialmente não promovia esta articulação, porque por um lado não me sentia suficientemente à vontade com os programas curriculares, e por, outro lado, pela falta de experiências que possuía para poder adequar a articulação com a turma em geral e, com cada aluno em específico. Isto porque, defendo que quando um professor deve articular diferentes áreas do saber não devendo fazê-lo forçadamente, pois em vez de promover conhecimentos, pode promover aprendizagens confusas e desarticuladas. Por último, nomeadamente no 1º CEB, outra dificuldade sentida relacionou-se com o facto de não possuir uma formação consistente sobre o trabalho a desenvolver com uma aluna NEE. Em todas as planificações tive, especificamente, com essa aluna o cuidado e a responsabilidade de adaptar os conteúdos a abordar bem como os recursos e produtos (Tomlinsom & Allan, 2001). Particularizando este caso, apesar de reconhecer que não desenvolvi uma ação efetiva a este nível, sinto que promovi melhorias no desenvolvimento emocional, social e cognitivo desta aluna durante o período da PPS. Aliás, em ambos os contextos apesar de promover aprendizagens às crianças, a verdade é que também aprendi com elas. Aprendi a olhar para outras vidas, outras condições, outros medos, outras inseguranças que aumentaram em mim a vontade de *abraçar*, cada vez mais, esta área.

Segundo os pressupostos legislativos, o professor não se resume a um conjunto de experiências e saberes específicos, sendo ainda necessária uma formação mais complexa, que abranja a formação pessoal e social. Deste modo, aliada à formação inicial surge a formação contínua, que constitui não só um campo prioritário de intervenção, mas também uma prioridade da investigação científica (Estrela, 1992). A formação contínua de professores assume uma importância crucial uma vez que, por aqui, pode existir um esforço de renovação, com consequências não só, para os programas de

formação inicial, como também para o estatuto da profissão, para a mudança das escolas e ainda para o prestígio social dos professores (Nóvoa, 1992). O momento da PPS contribui para o reconhecimento que esta formação é essencial para o exercício da ação de educador/professor, uma vez que a sociedade não se apresenta igual ao longo do tempo, e por isso, o docente deve adequar a sua ação às modificações políticas, económicas e culturais da sociedade em que está inserido.

A título de conclusão, considero que a minha PPS dotou-me de vastas competências, nomeadamente, ao nível dos perfis, geral e específico, de desempenho profissional, engrandeceu a minha capacidade de reflexão, observação, planificação, ação e avaliação, e tornou-me mais competente no desenvolvimento de práticas sustentadas em princípios éticos e deontológicos da ação docente, no desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica, na mobilização e articulação de saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação nas práticas.

No entanto, não foi só os momentos da prática pedagógica que contribuíram para isso, também as aulas teóricas e práticas constituíram um meio de aquisição das competências mencionadas, onde a partilha de reflexões, dúvidas e atividades desenvolvidas pelos restantes pares foram uma constante.

De facto, a passagem por esta etapa promoveu-me aprendizagens assentes no papel do educador e do professor. Apesar de terem dimensões comuns, apresentam práticas e atuações diferentes, até porque as idades das crianças são diferentes nos dois contextos e, por isso apresentam aspetos ao nível do desenvolvimento cognitivo, social e motor, característicos dessa mesma idade, devendo, assim, o educador/professor estar em consonância.

Por último, toda a passagem na PPS contribuiu para olhar a educação de outra forma, isto é, ela é a base de crescimento de qualquer sociedade. Sem ela *não vamos a lado nenhum*, tal como afirma Dewey (s.d) "a educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida." Para Paulo Freire "não há educação sem amor" (2008, p.15). Assim, na

perspetiva da formanda, educar é ação, é crescer, é formar, é conhecer, é errar e aprender, é brincar, é chorar e rir, é gostar e não gostar,... é por isso, vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (Org.) (1996). Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do Projecto “PROCUR”. Revista do GEDEI, 5, 62-88.
- Altet, M. (1997). As pedagogias da aprendizagem. Lisboa: Instituto Piaget.
- Antunes, M. C. P. (2001). Teoria e prática pedagógica. Lisboa: Instituto Piaget.
- Arends, R. (1995). Aprender a Ensinar. Lisboa: McGraw-Hill
- Azevedo, J. (1994). Avenida de liberdade- reflexões sobre a política educativa. Porto: Edições ASA.
- Bargas, C. Y. S. (2014). O uso de esquemas como sistematização de aprendizagens. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Setúbal.
- Bertrand, Y. (2001). Teorias contemporâneas da educação. 2º Ed. Editor: Instituto Piaget, Coleções: Horizontes Pedagógicos.
- Bilken, S. & Bogdan, R. (1994). Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora.
- Bru, M. & Not, L. (1993). Algumas possíveis orientações para a pedagogia de projeto. In Leite, E. Malpique, M. & Ribeiro dos Santos, M. (Orgs). Trabalho de Projeto – 2. Leituras documentadas. (pp.145-161). Porto: Edições Afrontamento.
- Cardona, M. J.(coord), Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M. &Tavares, T. C.(2010). Guião de Educação – Género e Cidadania Pré-escolar. Lisboa: Comissão para a cidadania e Igualdade de Género.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (1999). Projeto Educativo. Coleção Polígono. Edições Afrontamento (3ª Ed). Porto: Edições Afrontamento.
- Coll, C.; Palacios, J., & Marchesi, A. (1996). Desenvolvimento psicológico e educação – Psicologia da educação. Ministério de Cultura da Espanha. Trad. Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

- Cortezão, L. (1993). Projeto, interface de expectativa e intervenção. In Leite, E. Malpique, M. & Ribeiro dos Santos, M. (Orgs.). Trabalho de Projeto – 2. Leituras documentadas. (pp.81-90). Porto: Edições Afrontamento.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. In *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII, 455-479. Braga: Instituto de Educação. Universidade do Minho.
- Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R., & Silva, L. (2010). Alicerces da Matemática – Guia prático para professores e educadores. Porto: Areal Editores.
- Eisner, E. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? In *Currículo sem Fronteiras*, 8 (2), 5-17.
- Escola Superior de Educação do Porto (2014). Complemento regulamentar específico de curso. Porto: Edição do autor.
- Estrela, A. & Nóvoa, A. (Orgs.) (1999). Avaliações em educação: novas perspetivas. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1992). Formação contínua de professores: exigência para a inovação e educação. In A. Nóvoa, & Popkewitz, T. (1992). Reformas educativas e formação de professores. Lisboa: Educa-Professores.
- Folque, M. A. (2014). O Aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freire, P. (2008). Educação e Mudança. (12ªEd). São Paulo: Paz e Terra.
- Gardner, H. (1991). Introduction: The central puzzles of learning in the unschooled mind: How children think & How school should teach. United States: Basicbooks.
- Gaspar, M. F. (2005). Desafios da avaliação da matemática em educação pré-escolar. *Infância e Educação, Investigação e Práticas*. In *Revista GEDEI*, Porto: Porto Editora, 7, 47-55.
- Heacox, D. (2006). Diferenciação curricular na sala de aula: Como efetuar alterações curriculares para todos os alunos. Porto. Porto Editora.

- Jacinto, M. (2003). Formação inicial de professores – Concepções e práticas de orientação. Lisboa: Departamento de Educação Básica. Ministério da Educação.
- Jonnaert, P. (2009). Competências e socioconstrutivismo – Um quadro teórico. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leite, T. (2010). Planeamento e concepção da acção de ensinar. Aveiro: Universidade de Aveiro – Campus Universitário de Santiago.
- Lalanda, M. & Anrantes, M. (1996). O conceito de reflexão In J. Dewey (org.) Formação reflexiva dos professores – Estratégias de supervisão. (pp. 43- 62). Alarcão, I. (Org.). Porto: Porto Editora.
- Legrand, L. (1990). A Pedagogia de Projeto. In E. Leite, M. Malpique, & M. Ribeiro dos Santos, (1990). Trabalho de Projeto – 2. Leituras documentadas. (pp. 145-161). Porto: Edições Afrontamento.
- Martins, I.; Veiga, M.; Teixeira, V.; Ternreiro-Vierira, C.; Vieira, R.; Rodrigues, A.V.; Couceiro, F. & Pereira, S. J.(2009). Despertar para a ciência – Atividades do 3 aos 6. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Maximo-Esteves, L. (2008). Visão Panorâmica da Investigação-ação. Porto: Porto Editora.
- Medeiros, M.A. (1975). As três faces da pedagogia. (2ª Ed). Lisboa: Livros Horizonte.
- Nóvoa, A. (1992). A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores. In A. Nóvoa & T. Popkewitz, (Orgs.). Reformas educativas e formação de professores. (pp 57-108). Lisboa: Educa-Professores.
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R (org). (2011). O trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. Kishimoto, T., & Pinazza, M. (2007). Pedagogia(s) da Infancia: Dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.

- Oliveira-Formosinho, J.; Lino, D. & Niza, S. (2007). Modelos curriculares para a educação de infância – Construindo uma práxis de participação. 3ª edição. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (1996). Currículo: Teoria e Práxis. Coleção ciências da educação. Porto. Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). O mundo da criança. Lisboa: McGraw Hill.
- Patrício, M. F. (1994). A formação de professores à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo (6ª ed). Lisboa: Texto Editora.
- Paviani, J. & Pimenta, C. (2004). Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade. Porto. Campos das Letras.
- Pires, E. (1987). Lei de Bases do sistema educativo: apresentação e comentários. Edições ASA
- Pombo, O. (1993). A interdisciplinaridade – Reflexão e experiência. Lisboa: Texto Editora.
- Ponte, J. (2003). Investigar, ensinar e aprender: Actas do ProfMat (CD-ROM). (pp 25-39). Lisboa: APM.
- Ribeiro, D. (2011). Cap.1 Diário colaborativo ... Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In Moreira, M. (Org.). Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores. pp 41-56. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Rodrigues, D. (Org.), Stoer, S., Magalhães, A., Cortezão, L., Pereira, E., Iturra, R., Hegarty, S.; Marchesi, A., Warwick, C., Correia, & L., Araújo, H. (2001). Educação e diferença – Valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, P. (1999). A avaliação curricular. In Estrela, A. & A. Nóvoa. (Orgs.) (1999). Avaliações em educação: novas perspetivas (pp. 15-76). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1999). Gestão curricular – Fundamentos e práticas. Lisboa: ME/DEB.

- Santos, M. E. & Matos, T. F. (2009). Dossier trabalho de projecto. Revista (online) Noesis, I (76), (pp.24-49). Lisboa: Ministério da Educação & Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Schenkel, M. H. (2005). Professor reflexivo – da teoria à prática. In I. Sá-Chaves. (Org.) (2005). Os portfólios reflexivos (também) trazem gente dentro - Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos. (pp.119-159). Porto: Porto Editora.
- Tavares, J., Pereira, A., Monteiro, S., Gomes, A. (2007). Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). Liderar projetos de diferenciação pedagógica. Porto: Edições ASA.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projecto como “pedagogia de fronteira”. Investigação às práticas, I (3), 8-20.
- Vieira, F. (2005). As pontes (in)visíveis entre teoria e prática na formação de professores. Currículo sem fronteira, 5(1), 116-138.
- Villas Boas, B. (2006). Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1998). Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. A. (2001). Planificação e Desenvolvimento curricular na escola. (6º Ed). Edições ASA.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, Avaliação na Educação Pré- Escolar.

Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007, Gestão do Currículo na Educação Pré- Escolar.

Declaração dos Direitos da Criança – 1959

Declaração dos Direitos do Homem – 1948

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. *Diário da República, 1.ª série*— N.º 38—22 de Fevereiro de 2007. Ministério da Educação, Lisboa, Portugal. Estabelece o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º. 46/86 de 14 de Outubro. *Diário Da República — I Série n.º237* — 14 de Outubro de 1986, Ministério da Educação, Lisboa, Portugal.
Lei de Bases do Sistema Educativo

Decreto-Lei n.º 85/2015 de 27 de agosto. *Diário da República, 1.ª série — N.º 166 — 27 de Agosto de 2009*, Ministério da Educação e da Ciência, Lisboa, Portugal. Estabelece o regime de escolaridade obrigatória e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. *Diário da República n.º 126/2012 – 1.ª série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Regime jurídico de autonomia.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 5 de julho de 2012*. Ministério da Educação e da Ciência, Lisboa, Portugal. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico

e secundário. (*inclui as matrizes curriculares do Ensino Básico e Secundário*).

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201/2001 – I série A*. Ministério da Educação. Lisboa. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. *Diário da República - I Série A n.º 201 - 30 de Agosto de 2001*. Ministério da Educação e da Ciência, Lisboa, Portugal. Perfil específico do desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Despacho Conjunto n.º 268/97 de 25 de agosto de 1997 – Normas das Instalações. Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social. Lisboa.

Despacho n.º 5220/97. Aprova as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. *Diário Da República - II Série N.º 178 - 4-8-1997*. Ministério da Educação, Lisboa, Portugal.

Despacho normativo n.º 17-A/2015. Avaliação. *Diário da República, 2.ª série — N.º 185 — 22 de setembro de 2015*. Ministério da Educação, Lisboa, Portugal.

Flores, P. (2015). Ficha Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico - Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. *Diário da República, I – Série – A, n.º 34*. Ministério da Educação e da Ciência, Lisboa, Portugal.

Ministério da Educação (2007). *Educação e Formação em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.

ME/DEB.81997) *Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

P.E.A. (2012). Porto.

P.E.C. (2014). Porto.

Ribeiro, D. (2014). Ficha Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar - Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

SITOGRAFIA

- Almeida, D. L. (2012). A importância da Motivação em Sala de aula. Retirado de <http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-motivacao-em-sala-de-aula/83576/> em 16 de janeiro de 2016.
- Delgado, P. (2009). O acolhimento familiar numa perspectiva ecológico-social. In *Revista Lusófona de Educação* (14), pp. 157-168. Retirado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n14/n14a11> a 26 de fevereiro de 2015.
- Delors, J. (1998). *Educação um tesouro a descobrir - Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XX*. Retirado de <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf> a 3 de junho de 2015.
- Gomes, J. A. (2007). Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura. In *Casa da Leitura. ABC da Leitura – Orientações teóricas* (1-10). Retirado de http://magnetesrvk.noip.org/casadaleitura/portalpha/bo/abz_indices/000791_PL.pdf em 14 de abril de 2015.
- Ministério da Educação (2012). Metas de Aprendizagem. Direção Geral da Educação. Retirado de <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/index.html> a 3 de fevereiro de 2016.
- Moran, J.(1995). O vídeo em sala de aula in *Comunicação & Educação*. ECA-Ed. Moderna, (2): 27 a 35, jan/abr. São Paulo. Retirado de http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/desafios_pessoais/vidsal.pdf a 18 de março de 2016.
- Oliveira, M. (2007). A expressão plástica para a compreensão da cultura visual In *Saber (e) Educar* 12. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Porto. Retirado de

- http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/10000/6/3/SeE12A_ExpressaoMonica.pdf a 18 de março de 2016.
- Oliveira, S.A. & Pastori, S. (2012). A importância da leitura feita pelo professor. Faculdade de Ciências e Letras-Sorocaba. Retirado de <http://grandesepequenosleitores.blogspot.pt/2012/06/importancia-da-leitura-feita-pelo.html> a 24 de janeiro.
- Ortiz, J. P. (2005). Aproximação teórica à realidade do jogo IN J. Murcia. A aprendizagem através do jogo (pp. 9-28). Porto Alegre: Artmed. Retirado de <http://rieoei.org/deloslectores/3824Serrao.pdf> a 11 de fevereiro de 2016.
- Rabello, E. & Passos, J. (2011). *Vygotsky e o desenvolvimento humano*. Retirado de <http://www.josesilveira.com/artigos/vygotsky.pdf> a 7 de novembro de 2014.

ANEXOS

