



Orientação

## RESUMO

O presente relatório espelha o processo formativo tendo sido elaborado enquanto requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, conforme previsto no Complemento Regular Específico do Curso. Deste modo permitiu criar um momento de reflexão crítica e sistemática sobre a Prática Educativa Supervisionada que constituiu um ponto-chave no desenvolvimento pessoal e profissional e capacidade de articular teoria e prática.

Sustentando este percurso formativo numa metodologia que se aproximou da Investigação-Ação, foi através das suas etapas inerentes de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão que a docente-estagiária agiu de modo intencional, segundo os interesses e necessidades das crianças dos diferentes contextos, e conseqüentemente transformou a sua prática num momento imprescindível de mobilização de conhecimentos, capacidades, competências e atitudes que a tornaram capaz para a profissão docente. A par disso, o processo supervisionado sustentado numa metodologia colaborativa permitiu a partilha de saberes e experiências que enriqueceu a pessoa e o profissional que sou. Neste contexto serão expostas potencialidades adquiridas e construídas, assim como limites, a desenvolver ao longo da vida.

**Palavras-chave:** Prática Educativa Supervisionada; Metodologia de Investigação-Ação; Educação Pré-Escolar, 1.º CEB.



## **ABSTRACT**

The following report aims to illustrate the developed activities, having been elaborated as partial requirement to obtain the degree of Master Degree in Preschool Education and 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education, as provided for in the Regular Specific Course Completion. Thus, the report developed a systematic and critical thinking about Supervised Educational Practice, which was a key point in personal and professional development and ability to articulate theory and practice.

Supporting this training path in a methodology that approached Research-Action, was through its inherent stages of observation, planning, action, evaluation and reflection that the trainee teacher acted in an intentional way according children interests and needs, in different contexts, and consequently transformed her practice into an essential moment of mobilization of knowledge, skills, competences and attitudes that made her capable to the teaching profession. In addition, the supervised process supported by a collaborative methodology allowed the sharing of knowledge and experiences that enriched the person and the professional that I am. In this context, will be exposed acquired and constructed potentialities, as well as limits, to develop throughout life.

**Keywords:** Supervised Educational Practice; Research-action methodology; Preschool Education; 1<sup>st</sup> cycle of basic education.



# ÍNDICE

Resumo	III
Abstract	V
Lista de Abreviações	IX
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico e legal	3
1. A educação e sua importância no desenvolvimento humano	3
2. O Currículo, a pedagogia e a didática na Educação Pré-Escolar	7
3. O Currículo, a pedagogia e a didática no 1º Ciclo do Ensino Básico	16
Capítulo II – Caracterização do contexto de estágio e Metodologia de Investigação	25
1. Caracterização da instituição educacional	26
2. Caracterização do Contexto do Pré-Escolar	28
3. Caracterização do Contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico	35
4. Contrastes e similitudes entre os dois níveis de educação	41
5. Metodologia de Investigação	43
Capítulo III – Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	47
1. Percurso vivido na Educação Pré-Escolar	48
2. Percurso vivido no 1º Ciclo do Ensino Básico	62
Reflexão Final	77
Referências bibliográficas	81
Documentação legal e outros documentos orientadores	89



## **LISTA DE ABREVIações**

- 1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico
- AEC – Atividades Extra Curriculares
- ATL – Atividades de Tempos Livres
- DEPEB – Departamento de Educação Básica
- DGE – Direção-Geral da Educação
- DGIDC – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- DL – Decreto-Lei
- DSDC – Direção de Serviços de Desenvolvimento Curricular
- EE – Encarregados de Educação
- EPE – Educação Pré-Escolar
- IA – Investigação-Ação
- JI – Jardim de Infância
- LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
- MEM – Movimento Escola Moderna
- NEE – Necessidade Educativas Especiais
- OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar
- PAA – Plano Anual de Atividades
- PAG – Planificação de Atividades de Grupo
- PCA – Planificação Curricular Anual
- PCE – Projeto Curricular de Estabelecimento/Escola
- PCG – Projeto Curricular de Grupo
- PCT – Projeto Curricular de Turma
- PE – Projeto Educativo
- PEA – Projeto Educativo de Agrupamento
- PES – Prática Educativa Supervisionada
- RIA – Regulamento Interno do Agrupamento
- TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

## INTRODUÇÃO

Este Relatório foi elaborado no âmbito de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto enquanto requisito parcial e revela o percurso de formação expresso na Ficha da Unidade Curricular (Ribeiro, 2016) de Prática Educativa Supervisionada que pressupõe o desenvolvimento de competências nomeadamente “saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação” mobilizados “numa perspetiva da construção colaborativa dos saberes profissionais, envolvendo todos os atores do processo de formação profissional” e cuja avaliação, de acordo com o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, “assume um lugar especial na verificação da aptidão do futuro professor para satisfazer, de modo integrado, o conjunto das exigências que lhe são colocadas pelo desempenho docente no início do seu exercício” nas valências referidas inicialmente; “saber pensar e agir nos contextos e responder à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da educação” por forma a “construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa” e ética sustentada numa metodologia que se aproxima da investigação-ação percorrendo as etapas de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, relevantes para ultrapassar desafios e encontrar soluções, transformando práticas e resolvendo problemas emergentes da prática. Neste sentido, de revelar que o estágio se desenvolveu no mesmo contexto educativo, ocorrendo primeiramente numa sala do 2º ano de escolaridade com crianças entre os seis e os sete anos e posteriormente numa sala de jardim-de-infância com crianças entre os três e os seis anos, de segunda a quinta-feira, de outubro a maio, perfazendo duzentas e vinte horas para cada nível de educação, num total de quatrocentas e quarenta horas. Realçar que tivemos em conta as características, interesses e necessidades das crianças e, para tal, foram

imprescindíveis os instrumentos de recolha de dados e reflexão, tais como, as grelhas e guiões de observação, os diários de formação, os registos fotográficos e as narrativas. Note-se que estes instrumentos foram organizados em diferentes portefólios, um para cada nível educativo, e permitiram a compreensão e melhoramento das ações da futura educadora e professora e a co construção de saberes profissionais teóricos e práticos.

Por forma a sintetizar e espelhar o percurso formativo, o presente relatório organiza-se em três capítulos. O capítulo I diz respeito ao enquadramento teórico e legal e sustenta-se em referenciais teóricos e normativos que fundamentaram a prática. O capítulo II contempla as caracterizações dos contextos de estágio e salienta a estratégia de formação adotada, a metodologia de investigação e termina com uma reflexão acerca dos contrastes e similitudes de ambas as valências. Posteriormente, no capítulo III, espelha-se a prática educativa. Assim, descreve-se e analisa-se crítica e refletidamente as práticas pedagógicas e os seus resultados, pelo que este capítulo é revelador da capacidade da docente-estagiária em mobilizar e reconstruir novos conhecimentos, em desenvolver competências e representações importantes para a sua profissionalidade docente e em criar práticas inovadoras sustentadas numa metodologia construtivista.

A reflexão final resume sucintamente conclusões do percurso formativo e outras emergentes à prática educativa e apresenta uma perspetiva de educação e de ser Educadora de Infância e Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico assim como as potencialidades de um perfil duplo de formação.

## **CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL**

“A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações”  
(Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948)

O presente capítulo visa a apresentação dos referenciais teóricos e legais que sustentaram e fundamentaram a prática educativa contribuindo para a construção e desenvolvimento de competências profissionais da docente-estagiária como futura educadora e professora. Neste sentido, inicia com uma abordagem à educação e sua importância no desenvolvimento humano, posteriormente abordar-se-ão as especificidades dos níveis educacionais de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico ao nível do currículo, da pedagogia e da didática.

### **1. A EDUCAÇÃO E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Na sequência da Revolução de 25 de abril de 1974, os portugueses receberam direitos e liberdades fundamentais que estão patentes na Constituição da República Portuguesa de 1976 que vigora até hoje. De acordo com este documento, no capítulo IV, artigos 73.º e 74.º, pode ler-se que “todos têm direito à educação e à cultura” e “o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades na formação escolar”. A educação básica é vital para todos e “deve englobar todos os conhecimentos requeridos para se poder ter acesso, eventualmente, a outros níveis de formação” (Delors, 1996, p. 73).

Na mesma linha de pensamento, ao analisar a Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990, poderá verificar-se uma panóplia de acordos, entre eles, no artigo 29.º, alíneas a), d) e e), “em que a educação da criança deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades”, “preparar a criança para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade” e “promover o respeito da criança pelo meio ambiente” (UNICEF, 1989, p. 21). Neste sentido, com base nas ideias de Delors e para auxiliar numa resposta ao conjunto de tantas missões, a educação deverá organizar-se em torno de quatro pilares: “aprender a conhecer” – adquirir instrumentos de compreensão; “aprender a fazer” – para poder agir sobre o meio envolvente; “aprender a viver em comum” – a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e, “aprender a ser” – que integra os três precedentes (Delors, 1996, p. 77), de forma “que cada pessoa, durante toda a sua vida, possa tirar o melhor partido dum ambiente educativo em constante alargamento” (*idem*, p. 87), tornando-se num cidadão reflexivo, criativo, autónomo e solidário.

A escola debruça-se essencialmente sobre os domínios “aprender a conhecer” e “aprender a fazer” e cabe aos educadores e professores a difícil tarefa de completá-los com os restantes domínios, pois “temos de aprender durante toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros” (*idem*, p. 89). Atualmente, um “currículo pronto a vestir de tamanho único” (Formosinho, 1999, p. 8) não é adequado pois estamos perante sociedades heterogéneas, com diversidade cultural, nas escolas e os educadores e professores devem ser vistos como “alguém que também concebe e não executa apenas” (*idem*, p. 9) por forma a combater o insucesso escolar. Um currículo inadequado dificulta o desenvolvimento dos domínios do “aprender a viver em comum” e do “aprender a ser” pelo que emerge a necessidade de

o flexibilizar e atender às motivações das crianças, valorizando as suas experiências e características pessoais.

Deste modo, a profissão de docente caracteriza-se por ser delicada e complexa na medida em que, “num mundo em crise social e ambiental global, os professores exercem a sua profissão em sociedades cada vez mais abertas e cheias de desequilíbrios” (Estrela, 2010, p. 6) e em escolas onde há crianças e famílias com diversas necessidades: diferentes motivações e disposições para aprender, com distintas capacidades e provenientes de meios socioculturais diversos (Day, 2001, p. 12). Neste sentido, “a profissão transforma-se então num trabalho fortemente emocional” (Hargreaves, citado por Estrela, 2010, p. 6) e os “professores não têm outra escolha senão criar salas de aula recetivas e igualitárias” (Arends, 2008, p. 44).

A escola “faz parte de uma sociedade em permanente e óbvia mudança” (Roldão, 1999, p. 10) e como tal, procedeu-se à “reorganização da rede escolar através do agrupamento e agregação de escolas de modo a garantir e a reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar” (DL n.º 137/2012, de 2 de julho), que favoreceu a transição entre os diferentes níveis educativos, numa ideia de percurso sequencial e articulado.

Ambos os níveis educativos, Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino Básico, definem-se institucionalmente pela idade das crianças que passam por diferentes estádios de desenvolvimento. “Jean Piaget denominou o período pré-escolar como estágio pré-operatório” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 312), que se estendem em crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 7 anos, no qual estas representam e refletem mentalmente sobre pessoas, objetos e acontecimentos através da imitação, do jogo simbólico e da linguagem, compreendem o conceito de identidade e as relações causais, são capazes de classificar e entender princípios de contagem e quantidade, no entanto são incapazes de se descentrar; a partir dos 7 até aos 12 anos de idade, “as crianças entram no estágio das operações concretas” (*idem*, p. 420) e tornam-se menos egocêntricas e mais eficazes em termos de raciocínio

lógico. Segundo Arends (2008), ao contrário de Piaget, Vygotsky atribuiu maior importância ao aspecto social da aprendizagem, acreditando que “a interação social com outras pessoas estimulava a construção de novas ideias e contribuía para o desenvolvimento intelectual dos aprendentes”, definindo a “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP) como uma área situada entre o desenvolvimento atual e o desenvolvimento potencial, ou seja, o conhecimento que um indivíduo é capaz de aprender por si só e o que pode alcançar na relação com os outros (p. 386).

Com base nesta teoria vygostkyana, desenvolve-se o socio construtivismo que atribui à educação e à escola “um papel essencial na promoção do desenvolvimento dos indivíduos”, vê o professor “como planejador, observador, promotor e desafiador do desenvolvimento dos mesmos” e defende que a criança “deve ter uma participação ativa no seu processo educativo” (Boiko & Zamberlan, 2001, p. 51, 54).

Sendo a criança o centro da ação, em educação, não devemos compreendê-la “nem como sujeito, nem como objecto, mas como participante” (Woodhead & Faulkner, 2000, citados por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004, p. 85), há que ir ao encontro dos seus interesses e expectativas para que se sinta envolvida no processo de ensino e aprendizagem com vista numa transformação. Assim, surge a diferenciação pedagógica, um conceito que acolhe e integra mudanças na educação e que já obtém a atenção da escola no sentido de esta cumprir com o seu desígnio. Outro conceito que vem a par da diferenciação, conotada com heterogeneidade e singularização, é o currículo, que arrasta consigo a ideia de homogeneidade e uniformização, como foi supracitado.

Nesta competência de enfrentar mudanças, é importante realçar que “perante uma situação, se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante aquela situação (ou problema, ou questão, ou objecto cognitivo ou estético, etc)” (Roldão, 2008, p. 20). Contextualizando, e com vista na transformação da profissão, interessa referir as dez competências gerais desenvolvidas por

Perrenoud (2000): i) organizar e dirigir situações de aprendizagem; ii) administrar a progressão das aprendizagens; iii) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; iv) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; v) trabalhar em equipe; vi) participar da administração da escola; vii) informar e envolver os pais; viii) utilizar novas tecnologias; ix) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; x) administrar a sua própria formação contínua. Neste sentido, e privilegiando práticas inovadoras e diferenciadas, Kilpatrick, professor e intelectual da educação, influenciado por Dewey, acreditando que “é fazendo que se aprende a fazer” e afirmando que não há “melhor preparação para a vida futura do que praticar vivendo agora” (Kilpatrick, 2007, p. 15), introduz o Método do Projeto, uma valorização da intenção como um impulso para a construção moral e para uma “vida meritória” (*idem*, p. 16). Esta abordagem baseia-se nos planos e nas intenções individuais e de grupos” (Katz & Chard, 1997, p. 20), recorrendo à orientação do adulto “no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objectos e com o ambiente, de formas que tenham significado para elas” (*idem*, p. 5), participando ativamente nas suas descobertas e estudos, e cultivando a “vida da mente da criança mais nova” (*idem*, p. 6), privilegiando a interação, a cooperação, comunicação e a construção de conhecimento. Importa reforçar a ideia de que “os projectos não seguem a divisão lógica das matérias que se separam as disciplinas escolares umas das outras” (Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho & Costa, 2011, p.60), o que favorece a interdisciplinaridade e a articulação entre níveis educativos.

## 2. O CURRÍCULO, A PEDAGOGIA E A DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) “estabelece o quadro geral do sistema educativo” (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, capítulo I, artigo 1.º,

ponto 1) que “compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar” (*idem*, capítulo II, artigo 4.º, ponto 1). Com base neste documento, constata-se que a educação pré-escolar (EPE) destina-se a crianças com 3 anos de idade e é de cariz facultativo.

A Lei-Quadro da EPE enuncia os princípios gerais, de organização e pedagógicos a este nível e estabelece como princípio geral que esta “é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família” (Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro, capítulo II, artigo 2.º) e o seu desenvolvimento curricular “é da responsabilidade do educador que exerce a actividade educativa/lectiva de 25 horas semanais, em regime de monodocência, devendo a sua acção orientar-se pelo disposto nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007).

Este documento elenca os objetivos da EPE como sendo a promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança com base nas suas experiências, com vista na sua integração em diversos grupos sociais e no seu bem-estar e segurança, a contribuição para a igualdade de oportunidades, o estímulo do desenvolvimento global que favoreça as suas aprendizagens e despiste as inadaptações, o desenvolvimento da expressão e comunicação, o despertar da curiosidade e do pensamento crítico e o incentivo da família no estabelecimento de relações com a comunidade.

A intencionalidade educativa caracteriza-se pela intervenção profissional do educador que “concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, anexo n.º 1, capítulo II, ponto 1) e globalizantes no âmbito de diferentes áreas de conteúdo. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) as áreas de conteúdo são consideradas como “âmbitos do saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas de conhecimentos, mas também atitudes,

disposições e saberes-fazer” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 31) e incluem a Área da Formação Pessoal e Social – “considerada como área transversal” (*idem*, p. 6); a Área de Expressão e Comunicação – “entendida como área básica (...) que comporta diferentes domínios” (*idem*, p. 6), sendo eles o Domínio da Educação Física, o Domínio da Educação Artística, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da Matemática; e, por fim, a Área do Conhecimento do Mundo – “em que a sensibilização às diversas ciências é abordada de modo articulado” (*idem*, p. 6). Deve estar presente a articulação entre as áreas de desenvolvimento e aprendizagem uma vez assentes no brincar, “a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (*idem*, p. 10).

Suportado neste documento, os educadores de infância possuem uma maior liberdade e criatividade na execução da prática educativa, tomando consciência da ação e adequando o processo educativo às necessidades e à evolução das crianças. Assim, surge a avaliação, um “elemento integrante e regulador da prática educativa” (Circular n.º 4/DGIDC7DSDC/2011, p. 2) que deve ser tido em conta pelo educador por ter a oportunidade de avaliar “numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, anexo n.º 1, capítulo II, ponto 3, alínea e)) cujas finalidades, apontadas pela Circular n.º 4/2011, de 11 de março, são: i) a contribuição na adequação de práticas – dando a oportunidade de o educador utilizar técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados que lhe permitam “ver” a criança sob vários ângulos de modo a poder acompanhar a evolução das suas aprendizagens” (p. 5); ii) a reflexão sobre os efeitos da ação educativa – através da observação, como principal forma de reflexão, com vista numa planificação; iii) a recolha de dados – entrevistas, abordagens, registos fotográficos, gravações e produções das crianças, etc.; iv) a promoção e acompanhamento de processos de aprendizagem – como contribuição para o desenvolvimento holístico de cada elemento do grupo; v) o envolvimento da criança – na aceitação do seu

sucesso e das suas dificuldades; vi) e o conhecimento da criança e do contexto – para a recolha e partilha de informações junto dos intervenientes do processo educativo (encarregados de educação e outros profissionais).

Neste âmbito da avaliação surge a planificação, ambas devem ser desenvolvidas e integradas no processo de ensino e aprendizagem com base na análise de conhecimentos e competências observadas em cada criança e no grupo, em situações concretas. As planificações devem ser integradoras de vários saberes com vista na promoção da identificação e resolução de problemas através da pesquisa, tratamento e produção de informação introduzindo, eventualmente, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). O educador deverá ter em conta as temáticas abordadas bem como as situações imprevistas, estimulando sempre a curiosidade, autonomia e envolvimento da criança, contribuindo para o seu bem-estar afetivo, emocional, cívico e social.

O educador deve dedicar três dias à avaliação, no final de cada período e coincidente com os outros níveis de ensino, permitindo uma articulação entre os educadores e os professores e objetivando a “passagem de informação integrada sobre as aprendizagens e os progressos realizados por cada criança, a sequencialidade e a continuidade educativas, promotoras da articulação curricular” (Circular n.º 4/DGIDC7DSDC/2011, p. 6).

Para além dos objetivos enunciados da EPE, das áreas de conteúdos elencadas nas OCEPE, da continuidade e intencionalidade educativas e da avaliação, mencionadas previamente, cabe ao educador desenvolver um currículo integrado através da organização do ambiente educativo da sala. “O currículo não pode ser encarado de uma forma isolada e não pode existir sem uma estrutura de apoio forte e bem desenvolvida, ou seja, sem o contexto social e institucional no qual ele ‘acontece’” (Siraj-Blatchford, citado por Vasconcelos, 2005, p. 10). O contexto sala caracteriza-se pela organização do grupo – que “proporciona o contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 24); do espaço e dos

materiais – “que sejam mais desafiadores e correspondam aos interesses que vão sendo manifestados” (*idem*, p. 26); do tempo – “que contemple de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permita oportunidades de aprendizagens diversificadas” (*idem*, p. 27); das relações entre os diferentes intervenientes – entre as crianças e crianças e adultos, com os pais/famílias, entre profissionais e com a comunidade; bem como da organização do estabelecimento educativo – “estabelece procedimentos de interação entre os diferentes intervenientes (...) o que implica a propeção de meios para melhorar as funções educativas da instituição” (*idem*, p. 23).

A organização e gestão do currículo têm como instrumentos de apoio o Projeto Curricular de Estabelecimento/Escola (PCE) que “define as estratégias de desenvolvimento do currículo, visando adequá-lo ao contexto de cada estabelecimento/escola ou de Agrupamento e integrado no respectivo Projeto Educativo” (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007) e o Projeto Curricular de Grupo/Turma (PCG ou PCT) que “define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das OCEPE, e do PCE, visando adequá-lo ao contexto de cada grupo/turma” (*idem*).

Neste sentido, os educadores/professores deverão assumir um papel ativo na gestão curricular e adotar uma postura de investigadores, participando na elaboração e conceção de todos estes projetos. Note-se que os PCG ou PCT deverão ter em conta as características no grupo e as necessidades individuais de cada criança e deverão “articular-se entre si e com os outros níveis de ensino, de maneira a possibilitar o desenvolvimento da acção educativa, no respeito pelos princípios de sequencialidade e articulação de subjacentes a todo o processo educativo” (*idem*).

Para que o currículo seja implementado de forma eficaz na EPE é necessário enfatizar o contexto e ter em consideração “objectivos claros, [um] planeamento cuidadoso, [a] integração curricular e a centralidade de jogos e interações” de forma a promover uma “continuidade e progressão, assentes

na observação, avaliação e registo, e o ciclo de revisão” (Siraj-Blatchford, citado por Vasconcelos, 2005, p. 15)

“Pensar curricularmente significa tão só assumir conscientemente uma postura reflexiva e analítica face ao que constitui a sua prática quotidiana, concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele.” (Roldão, 2000, p. 17). Ao refletir sobre a sua prática o professor/educador desenvolve-se profissionalmente, implicando o sentido de descoberta, de curiosidade e de abertura à exploração das observações efetuadas na sala de atividades, contribuindo, concomitantemente, para a autoavaliação e modificação de comportamentos e ações de forma a tornar o desenvolvimento e aprendizagens das crianças mais significativos.

Este ponto permite que se estabeleça uma ponte entre a EPE e o Ensino Básico, uma vez que aos profissionais destas valências compete a adoção de uma pedagogia construtivista, em detrimento da pedagogia transmissiva, tendo por base a valorização de experiências de vida de cada criança, a par das suas motivações e dos seus interesses. Segundo a perspetiva construtivista a aprendizagem não consiste em crianças sentadas passivamente recebendo informações de um adulto mas sim envolvidas em “experiências relevantes e tendo oportunidades de dialogar para que os significados possam ser desenvolvidos e construídos” (Arends, 2008, p. 12) pois “a ideia básica do funcionamento didático da escola infantil não é a de “construir novas aprendizagens”, mas a de “enriquecer os âmbitos de experiência” das crianças que assistem a ela.” (Zabalza, 1998, p. 20).

A par desta teoria construtivista surge a teoria socioconstrutivista, abordada no subcapítulo anterior, e outros modelos curriculares e abordagens pedagógicas como são o *High Scope*, Reggio Emilia, Movimento da Escola Moderna (MEM) e a Pedagogia-em-Participação.

O modelo curricular *High Scope* representa uma construção progressiva de conhecimento através da aprendizagem pela ação que implica quatro elementos críticos: “ação direta sobre os objetos; reflexão sobre as ações;

motivação intrínseca, invenção e produção; e resolução de problemas” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 22) e iniciou com David Weikart, sob inspiração de Piaget, seguindo um paradigma construtivista. “Os interesses da criança pequena revelam-se em relação aos objetos quer físicos quer sociais, (...) a criança manipula-os, explora-os, descobre-os, para logo fazer com eles aprendizagens pela descoberta” (Oliveira-Formosinho, Spodek, Brown, Lino & Niza, 1996, p. 55) e cabe ao adulto organizar o espaço, “um meio fundamental de aprendizagem que deve exigir do educador grande investigação e investimento (*idem*, p. 56). As relações de confiança entre a criança e o adulto são fundamentais nestas idades, pelo que este modelo sugere as seguintes estratégias: “estabelecer orientações que promovam a continuidade dos cuidados; criar um clima de confiança com as crianças; estabelecer uma relação cooperante com as crianças; apoiar as intenções das crianças” (Post & Hohmann, 2007, p. 61). Por vezes, os educadores não “se apercebem da enorme importância que tem o falar na formação da criança; e no entanto esta aprendizagem elementar representa para ela uma aquisição mais importante do que aquilo que a escola lhe dá com a leitura e a escrita” (Santos, 1982, p. 52-53), pelo que se considera o diálogo a base desta relação e deste desenvolvimento.

O modelo Reggio Emilia desenvolve-se em torno de um trabalho educacional sob formas de expressão simbólica e da criatividade com o envolvimento de toda a comunidade envolvente. Um dos pilares deste modelo é “este sentimento de comunidade, onde professores e famílias das crianças formam uma equipa de trabalho, cooperando e colaborando no sentido de prestar uma educação de qualidade” (Oliveira-Formosinho, Spodek, Brown, Lino & Niza, 1996, p. 96). Baseia-se na “pedagogia da escuta” onde as crianças são incentivadas a levantar questões, a procurar respostas, a tomar decisões, a resolver problemas, mediante múltiplas oportunidades de escolha. As formas de expressão e linguagem (palavras, movimento, desenho, pintura, colagem, jogo dramático e a música) permitem que as crianças representem o que as rodeia. “As representações das crianças servem de base

para debater, formular hipóteses, dando aos adultos informação sobre o seu desenvolvimento” (Oliveira-Formosinho, Spodek, Brown, Lino & Niza, 1996, p. 103), uma vez que os educadores registam de modo fotográfico e de registos diários as interações do grupo e “através da documentação é possível analisar o crescimento das crianças e o desenvolvimento dos educadores” (*idem*).

O MEM formou-se a partir de encontros de pedagogos e profissionais da educação que partilhavam as suas experiências pois, “uma cultura requer uma tradição, requer uma repetição de gestos, de hábitos que se transmitem empiricamente” (Niza, 1992, citado por Serralha, 2009, p. 16). Folque (1999) define-o como sendo um modelo pedagógico que “desafia a visão individualista do desenvolvimento infantil, propondo uma perspetiva social, em que o desenvolvimento se constrói através de práticas sociais, dentro de parâmetros históricos e culturais” e que “adopta uma perspectiva sociocêntrica no qual o grupo se constitui como o lugar desafiador ideal para o desenvolvimento social, intelectual e moral das crianças. A vida do grupo organiza-se numa experiência de democracia directa, não representativa, onde se privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação”, sendo que a aprendizagem “é impulsionada mais pelo grupo do que pelo professor ou por cada criança individualmente” (pp. 5-6). A mesma autora refere três finalidades deste método “a primeira finalidade consiste no exercício da cooperação e da solidariedade numa comunidade que se vai reinstituindo democraticamente” (Folque, 2012, p. 51), a segunda diz respeito “à necessidade de uma reflexão permanente para clarificar valores e significações sociais, de modo a permitir que professores e alunos tenham o poder de tomar decisões e de instituir regras do grupo, através de um processo de cooperação e de permanente reinstituição, o que inclui o envolvimento activo do grupo em problemas sociais e valores políticos” (*idem*, citando González, 2002) e por último, a terceira que “implica perspetivar a aprendizagem como um processo sociocultural e participativo em que os grupos não só têm acesso aos conhecimentos socioculturais da sociedade,

como também os reconstróem num processo dialógico de construção de sentido” (Folque, 2012, p. 52).

A Pedagogia-em-Participação “presta especial atenção à participação da criança na vivência experiencial das transições com que se depara e prepara-as no longo e no curto prazo (...) [é] uma pedagogia ecológica e coconstrutivista” (Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, 2016, p. 59). As dimensões do espaços, do tempo e das relações e interações “são mediadores centrais do experienciar, refletir, aprender através de atividades e projetos” (Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho & Costa, 2011, p. 27).

Ao romperem com as pedagogias transmissivas, como referido anteriormente, estes modelos colocam a criança no centro da educação, como construtora do seu próprio conhecimento, elemento ativo das interações e adotando uma pedagogia flexível. Estas “práticas alternativas na educação de infância são igualmente promovidas e apoiadas, de um modo geral, por associações pedagógicas ou programas específicos” pelo que “não há nenhuma razão pedagógica intrínseca para a não adoção de uma pedagogia participativa” (Formosinho, 2016, p. 100).

Considerando a educação como forma de preparação para a vida, é essencial a aplicação do domínio das emoções, presentes ao longo da nossa vida. De acordo com Hargreaves (1993), “as emoções estão no coração do ensino” (citado por Estrela, 2010, p. 33) e ao falarmos de emoções, surge o termo afeto ou afetividade que se manifesta “primitivamente no comportamento, nos gestos expressivos da criança” (Almeida, 1999, p. 42). É precisamente na idade pré-escolar que as relações afetivas têm maior influência no desenvolvimento das crianças: “É porque ama e é amada que a criança aprende a viver feliz, a tornar-se independente, a falar, a ler...” (Sévérin & Dupont, 1982, p. 40). As crianças já são competentes em exprimir o seu estado emocional e o desenvolvimento da linguagem assume um maior ênfase. Esta etapa da EPE também se caracteriza pelo brincar e jogar em grupo e pela vinculação afetiva da criança a outras figuras, sejam elas outras crianças ou os seus cuidadores, que resulta em “benefícios cognitivos; estas

crianças são mais atentas e portanto aprendem melhor” (Goleman, 1997, p. 214).

Desta forma, e porque “tem vindo a constatar-se que o clima sócio-afectivo em que decorre a acção educativa se constitui como uma variável claramente contributiva para a eficácia e inclusão” (Morgado, 1997, p. 82), pode afirmar-se que o estudo da inteligência emocional nas escolas exige que o papel do educador/professor vá além do cargo tradicional (ensinar, ler e escrever), que as instituições envolvam uma abordagem às emoções e que se envolvam e se deixem envolver pelas famílias e restante comunidade.

### 3. O CURRÍCULO, A PEDAGOGIA E A DIDÁTICA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O Ensino Básico, em Portugal, constitui-se como “a etapa da escolaridade” que promove a “realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores de solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade” (Ministério da Educação, 2004, p. 11).

A LBSE refere que o Ensino Básico “é universal, obrigatório e gratuito” (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, capítulo II, artigo 6.º, ponto 1) e “compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos” (idem, capítulo II, artigo 8.º, ponto 1); importa aqui focarmo-nos no 1.º ciclo onde “o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (idem, capítulo II, artigo 8.º, ponto 1, alínea a). As crianças ingressam no Ensino Básico, terminando a escolaridade obrigatória “com a obtenção do diploma de curso conferente de nível secundário da educação; ou (...) no momento do ano escolar em que o aluno perfaça 18 anos” (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, artigo 1.º).

Os três grandes objetivos gerais do Ensino Básico são o “desenvolvimento global e harmonioso da personalidade” das crianças, a garantia da “aquisição e domínio de saberes” e a incrementação de “valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática” (Ministério da Educação, 2004, p. 13). Neste sentido, a ação educativa deve incluir as seguintes dimensões: “dimensão pessoal da formação”, a “dimensão das aquisições básicas e intelectuais fundamentais” e a “dimensão para a cidadania” (*idem*, p. 13-15).

No que se refere à matriz curricular, o 1.º CEB apoia-se em áreas curriculares de frequência obrigatória (Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motoras e Apoio ao Estudo; e Inglês a partir do 3.º ano de escolaridade), uma área curricular disciplinar de frequência facultativa (Educação Moral e Religiosa), uma área curricular complementar e transversal (Educação para a Cidadania e Tecnologias de Informação e Comunicação) e atividades de enriquecimento curricular (AEC), de caráter facultativo (DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro).

Tendo em vista o melhoramento da qualidade do ensino e aprendizagem, adotaram-se medidas que pretendiam “valorizar tanto a autonomia pedagógica e organizativa das escolas como o profissionalismo e a liberdade dos professores na implementação de metodologias baseadas nas suas experiências” (DL n.º 139/2012, de 5 de julho) e foram homologados os Programas e Metas de Português e de Matemática, conservando os programas de Estudo do Meio e das Expressões na Organização Curricular e Programas (Ministério da Educação, 2004). Analisando o Programa de Português, este apresenta-se de forma sequencial e hierárquica, estruturando-se em quatro domínios, para o 1.º CEB: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática; “em cada domínio, os conteúdos são acompanhados da remissão para os objetivos e descritores de desempenho das Metas Curriculares com os quais se articulam” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p. 3). No que diz respeito ao Programa de Matemática, contempla conteúdos organizados, em cada ciclo por domínios, são eles:

Números e Operações, Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013). Relativamente aos Programas de Estudo do Meio e de Expressão e Educação Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica, encontram-se distribuídos por Blocos de Aprendizagem que se constituem por conteúdos e explanam objetivos, organizados por ano de escolaridade. O Apoio ao Estudo “tem por objetivo apoiar os alunos na criação de métodos de estudo e de trabalho, visando prioritariamente o reforço do apoio nas disciplinas de Português e de Matemática” (DL n.º 91/2013, de 10 de julho, artigo 13.º, ponto 1). A oferta complementar neste ciclo de ensino deve promover integralmente as “áreas de cidadania, artísticas, culturais e científicas” (idem, artigo 12.º, ponto 3) e as escolas devem permitir que os alunos se envolvam em atividades de cariz facultativo “nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação (idem, artigo 14.º, ponto 1).

Considera Roldão (2008) que para serem alcançadas determinadas aprendizagens é requerido um programa, “algo que será sempre necessário”, mas que deve ser refletido no sentido da “sua funcionalidade e uso inteligente” e não só encarado no “carácter prescritivo estrito” (p. 30). Este conjunto de aprendizagens pretendidas denomina-se currículo e para as atingir são necessários “um programa, uma sequência, uma estrutura, um plano de acção, um meio” (p. 28).

O professor que dantes assumia um papel de mero reprodutor de programas, com o contributo de muitos autores tornou-se a “principal força impulsionadora da mudança educativa e do aperfeiçoamento da escola” (Morgado, 2005, p. 10) e pôde adaptar o currículo apresentado, programado e planificado, assumindo uma postura participante ativa “no desenvolvimento curricular ao nível da programação (...) no sentido de articular o currículo prescrito (oficial e formal) com as necessidades educativas próprias da escola e dos alunos” (Machado, 2006, p. 73), coligando as conceções de aprendizagem e de desenvolvimento curricular num processo dinâmico.

Neste sentido, surge o termo “flexibilização curricular” que sugere que os professores se assumam “como construtores do currículo, a participação activa de educadores e educando em reflexões conjuntas sobre situações sociais que levam ao desenvolvimento de competências para decidir e intervir conscientemente em situações reais” (Barroso & Leite, 2011, p. 100), assim, cada escola deve construir o seu próprio currículo, através dos projetos curriculares. Assim, e a par da planificação, o profissional usufrui de uma autonomia que visa, por exemplo, na formulação de objetivos, na transformação dos conteúdos didáticos, na gestão do tempo e dos recursos a utilizar nas atividades, na utilização do manual escolar e na escolha da modalidade a optar aquando a avaliação dos alunos. Concomitantemente, essa planificação deve ser integradora de múltiplos saberes e deve fomentar a aquisição integrada de métodos de estudo e trabalho intelectual, promovendo a autonomia e a aptidão para a realização de aprendizagens futuras. Conclui-se, portanto que o professor deixa de “ser visto como um mero executor de prescrições e passa a ser encarado como um agente que participa de forma activa no processo curricular” (Flores & Flores, 2000, p. 84).

A avaliação surge a par do currículo e ao analisarmos o Decreto-Lei 17/2016, de 4 de abril, verificamos que esta se subdivide em três tipos: a avaliação diagnóstica que “facilita a integração escolar dos alunos, sustenta a definição de estratégias de ensino e apoia a orientação escolar e vocacional”; a avaliação formativa que “gera medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver e recorre a dispositivos de informação detalhada sobre os desempenhos”; e a avaliação sumativa que origina “uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo dos alunos” (DL n.º 17/2016, de 4 de abril, capítulo III, secção II, artigo 25.º, pontos 2, 3 e 4). Estas modalidades de avaliação interna são “da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola”, pelo que as de avaliação externa (provas de aferição, provas finais de ciclo e exames finais nacionais) são “da

responsabilidade dos serviços ou organismos do Ministério da Educação” (*idem*, artigo 24.º, pontos 1 e 2). Cabe ao professor do 1º CEB avaliar “com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização” (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, anexo n.º 2, capítulo II, ponto 2, alínea h).

Relativamente à prática, a docente-estagiária utilizou à avaliação formativa assente na observação que permitiu atender aos interesses e necessidades das turmas e para isso utilizou grelhas de observação e de avaliação, que, por sua vez, proporcionaram a melhoria da prática, sempre numa postura de crítica e reflexiva e com o apoio da tríade de formação e da professora supervisora.

No âmbito da relação e da ação educativa, com base no Decreto-Lei n.º 241/2001, o professor do 1º CEB deve promover situações de cooperação e interação integradas na troca de saberes, desenvolvendo nos alunos a autonomia, o espírito crítico, o respeito solidário e, conseqüentemente, o bem-estar, relacionando-se positivamente com as famílias e a comunidade, predispondo-as para a aprendizagem.

É também do cargo do professor dar oportunidade aos alunos de realizarem experiências propícias ao desenvolvimento de aprendizagens ativas, que estimulem os alunos para a descoberta, significativas, ligadas às suas experiências e que tenham em conta os seus interesses e necessidades, diversificadas, que permitam uma abordagem diferenciada dos conteúdos partindo de recursos vários, integradas, já vividas, e socializadoras, com vista na apropriação de conhecimentos e outros pontos de vista. Para tal, o docente deve estar atento às diferenças entre os alunos, valorizar as experiências prévias e inteirar-se dos seus interesses, estimular as interações e trocas de saberes e experiências e dar valor às suas conquistas, por menores ou maiores que sejam, propiciando a responsabilidade e a cooperação.

Face ao exposto, as estratégias e recursos diferenciados necessitam de ser uma aposta do professor para o desenvolvimento da prática e para responder eficazmente aos seus alunos.

Entre os recursos educativos elencados no artigo 44.º da LBSE, surgem primeiramente os manuais escolares, incluídos nas funções de “garantia da qualidade pedagógica e técnica dos vários meios didáticos” (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, artigo 47º, ponto 1, alínea e). Esta é de antemão a estratégia que está ao alcance de qualquer professor na execução do seu papel e do aluno no desenvolvimento de competências e das aprendizagens e no apoio ao seu trabalho autónomo. Acresce referir que ao utilizar o manual escolar, o professor deverá ter consciência dos efeitos positivos e negativos que pode proporcionar, nomeadamente a vasta gama de atividades e as imagens retratadas que captam a atenção e motivação do aluno e, por outro lado, a forma rotineira e vulgar como este é utilizado, menosprezando outros recursos tanto ou mais aliciantes, e o lado cómodo e limitado que oferece ao estudante deste chegar ao ponto de não se interessar por saber mais.

Considera-se, portanto, fundamental que o docente tenha a capacidade de procurar o equilíbrio na utilização do manual escolar e de outros recursos, com vista na envolvimento, na motivação e no ensino eficiente, cativando, igualmente, os alunos na procura de outros meios que enriqueçam os conteúdos abordados e que sejam do seu interesse e adequados ao contexto.

O trabalho em grupo é outra desafiante estratégia, que rompe com o ensino tradicional, à qual o professor poderá recorrer na sua ação pedagógica, possibilitando a cooperação, a colaboração, a troca de ideias e o respeito. A dimensão de grupo varia em função da atividade a realizar e do nível de competências de cooperação que é exigido. Tal como o ponto anterior, este também abarca aspetos negativos uma vez que “alunos que não estão habituados a trabalhar em autonomia, e que não consolidaram métodos de estudo e de pesquisa básico, dificilmente conseguem gerir o trabalho de grupo e constituir uma equipa cooperativa” (Cochito, 2004, p. 43) e a competição nem sempre é saudável. Já os aspetos positivos, como referem Freitas e Freitas (2003) são infindáveis e vão desde a melhoria das aprendizagens, das relações interpessoais, da auto-estima, das competências no pensamento crítico, à maior capacidade em aceitar perspectivas dos

outros, ao maior número de atitudes positivas face às disciplinas/escola/professores/colegas, a menos problemas disciplinares, à aquisição de competências para o trabalho com os outros e até menor tendência para faltar à escola (p. 21).

Neste sentido, também a aprendizagem por desafios é extremamente estimulante e permite que os alunos, individualmente ou em grupo, resolvam um problema através da formulação de hipóteses. Estas duas estratégias mencionadas visam a atuação em grupos heterogéneos, com ritmos de aprendizagens diferentes. Ao aprenderem cooperativamente e de forma responsabilizada na construção de saberes, os alunos respeitam-se nas suas diferenças, estimulam-se, entreadjudam-se e superam-se.

Uma última estratégia merecedora de ser explorada em sala de aula são as TIC que dão a possibilidade das aulas se tornarem “mais atrativas, dinâmicas e a escola mais aberta e flexível” (Quadros-Flores, Escola & Peres, 2009, p. 721) Assim “introdução das TIC impulsionaram no processo de ensino-aprendizagem” (Flores, Escola & Peres, 2011, p. 402) pois para além de promoverem resultados na “motivação, satisfação, desenvolvimento, aprendizagem, democratização e comunicação” do aluno, são também “soluções para problemas que alunos e professores se deparam no dia-a-dia da escola” (Quadros-Flores, 2011, pp. 97-98).

Segundo Ponte (2002), “é fundamental desenvolver nos futuros professores uma disposição de receptividade relativamente às potencialidades das TIC” (p. 20) e torná-los capazes de operacionalizar e adquirir conceitos novos para que se sintam à vontade em integrá-las não só na sua vida pessoal como na sua prática profissional, principalmente no espaço sala de aula. O mesmo autor, apoiado em Figueiredo (1989), menciona que os computadores geram benefícios, uma vez que estimulam, “em diversos contextos educativos, metodologias mais incentivadoras da actividade, participação, colaboração, iniciativa e criatividade dos alunos” (p. 77), são instrumentos propícios a “novas dinâmicas sociais de aprendizagem”, sustentam as “novas estratégias da escola” e são um “estímulo de reflexão

permanente sobre o acto pedagógico” (Ponte, 2002, p. 29). Apoiada em Quadros-Flores, acrescenta-se que as crianças compreendem melhor os conteúdos, tornam-se mais participativas, colaborativas, confiantes, motivadas e interessadas, melhorando o comportamento. (Quadros-Flores, 2016, p. 248)

Acredita-se que a utilização das TIC tem “um efeito positivo nos alunos e nas aprendizagens e que estes adquirem competências digitais, sociais e cognitivas” (*idem*, p. 247) promove resultados positivos, pois atualmente é um interesse comum das gerações mais novas e evita a rotina. Ciente destas tendências digitais, o professor deve acompanhar, numa perspetiva reflexiva e investigadora, esta evolução, com vista na motivação dos alunos.

Como os recursos anteriores, também este deverá ser adotado de forma consciente, crítica e equilibrada e não exagerada. Um dos obstáculos será a falta de meios técnicos e de tempo, de formação, a não adoção de quadro interativo por parte das escolas, a inexistência de computadores e a ausência de internet.

As estratégias supramencionadas vão ao encontro da resposta às necessidades das turmas heterogéneas que nos recebem nas escolas. A motivação que despoletamos nas crianças faz com que estas reajam de forma satisfatória e que se crie um bom ambiente em sala de aula, valorizando o apoio e a amizade dos pares e do professor. Este ambiente positivo revela-se, segundo Schmuck e Schmuck através da “comunicação”, das interações, da “amizade e coesão” que envolvem o respeito e a valorização, das “expectativas” em relação a si e aos outros e das “normas” partilhadas que envolvem e “encorajam as relações interpessoais positivas e os objetivos partilhados” (Arends, 2008, p. 146-147).

Como foi supramencionado, é fundamental diferenciar. “A diferenciação refere-se a uma abordagem padrão que foi adaptada para responder às necessidades de alguns alunos (...) na maioria das vezes (...) com dificuldades de aprendizagem (...) no entanto, a diferenciação também é um meio eficaz para trabalhar com alunos sobredotados e talentosos” (*idem*, p. 59). Nem

sempre este termo teve uma conotação positiva no campo educativo, sendo confundido com discriminação. No entanto, e com o avançar das gerações e a contribuição das ciências da educação, concluiu-se que é vantajoso na medida em que oferece igualdade de oportunidades. Para tal, autores como Tomlinson (1999) e Turnbull (2004), recomendam a utilização de “materiais muito estruturados”, informar aos “alunos exatamente o que se espera deles”, evitar distrações, permitir a utilização de gravadores ou testes orais como alternativa à escrita, esperar “melhorias a longo prazo”, reforçar/exemplificar/explicar comportamentos apropriados, informar acerca do desempenho no imediato através de *feedbacks*, e propor “frequentemente a realização de trabalhos práticos” (citados por Arends, 2008, p. 55).

A Escola deve, portanto, gerir a heterogeneidade e promover a igualdade de oportunidades com vista no sucesso dos alunos e para isso não pode ser indiferente à diferença.

## **CAPÍTULO II – CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

“(…) a construção do conhecimento pelas crianças necessita de um contexto social e pedagógico que sustente, promova, facilite e celebre a participação, isto é, de um contexto que participe na construção de participação.” (Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho & Costa, 2011, p. 28)

A organização do estabelecimento e da sala revela-se de uma extrema importância para o desenvolvimento de um trabalho curricular de sucesso. Os contextos influenciam o desenvolvimento humano e para tal o educador e o professor devem ser conhecedores do ambiente em que desenvolvem as atividades para que estas sejam coerentes, motivadoras, integradas e adequadas aos grupos de crianças.

Neste capítulo pretende-se caracterizar os contextos em que se desenrolou a PES. Num primeiro momento, qualifica-se a instituição que acolheu o par pedagógico e analisam-se alguns dos documentos reguladores da mesma. Posteriormente, em subcapítulos diferentes, descrever-se-ão os espaços, os materiais e as interações observadas na valência de EPE e de 1º CEB, respetivamente. Salienta-se que num penúltimo campo será descrita e refletida a metodologia de investigação, enquanto estratégia adotada nos diferentes contextos, terminando com uma reflexão acerca dos contrastes e similitudes de ambos os níveis educativos.

## 1. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL

A Escola Básica onde a docente-estagiária desenvolveu o estágio é sede e um dos quatro estabelecimentos de educação e ensino do Agrupamento de Escolas da área metropolitana do Porto, estando situada numa zona urbana de fácil acesso rodoviário.

A Escola insere-se “num contexto socioeconómico que evidencia grandes assimetrias, com indicadores claros de debilidade económica e social, nomeadamente pobreza e exclusão social e baixo nível institucional” (Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) 2013-2017, p. 3) e constatamos, conseqüentemente, a dificuldade na promoção do sucesso escolar em alguns alunos e na procura de soluções para essas diferenças.

O agrupamento está abrangido pelo programa Território Educativo de Intervenção Prioritária 2 (TEIP 2) pois o número de crianças beneficiárias da Ação Social Escolar e institucionalizadas é elevado. Tal abrangência deve-se ao facto de estarem inseridas num meio social onde impregna o desemprego e, conseqüente, endividamento de famílias, o baixo nível de instrução, o abandono escolar precoce, as situações de risco, entre outros. São notórias a heterogeneidade de culturas, saberes e desigualdades e é de louvar o esforço do agrupamento em proporcionar a todos os alunos o igual acesso ao ensino, rumo ao sucesso (*idem*).

No âmbito de medidas de ação social, ao longo de todo o ano, verifica-se que o agrupamento abarca o Programa de Leite Escolar e o Regime de Fruta Escolar. Todas as manhãs as salas de aula recebem a visita de uma assistente operacional que faz a distribuição gratuita de leite escolar e de hortofrutícolas no sentido de responder às necessidades alimentares e de se promover o consumo destes alimentos saudáveis junto da população infantil da EPE e do 1º CEB (Plano Anual de Atividades – PAA – 2016/2017).

Analisando o PAA, pode verificar-se que outros dos projetos a que a escola dá visibilidade são o “A Ler Vamos” que congrega a articulação entre crianças, psicólogos e pais iniciando a promoção precoce da leitura e da escrita, o

“Arqueologia vai à escola” que dinamiza sessões com oferta de um produto cultural assente no património arqueológico/cultural concelhio, o “Eixo de Saúde Oral – Implementação do programa de Saúde Oral nas Escolas” que, como designa, através de um panfleto informativo divulga os “cheques-dentistas” e proporciona um rastreio e a atualização de um diagnóstico oral, contribuindo para a redução da incidência de cáries dentárias, e, por fim, o “Eixo da Educação Alimentar – Desenvolvimento do Programa de Combate à Obesidade” que tem como foco a medição do índice de massa corporal (IMC) dos alunos nos 1º e 3º períodos.

A comunidade escolar poderá usufruir de serviços de administração e de ação social escolar, reprografia/papelaria, bufete, refeitório, biblioteca escolar, polivalente, pavilhão desportivo, auditório, sala de convívio e dois espaços exteriores distintos: um destinado às crianças da EPE e do 1º CEB e outro para as crianças e adolescentes do 2º e 3º CEB. Existem outros espaços como uma sala para apoio especializado, salas da EPE, salas destinadas aos 1º, 2º e 3º ciclos, duas salas de TIC e laboratórios para Ciências Experimentais (Regulamento Interno do Agrupamento – RIA – 2013). Estão presentes na escola, para além dos educadores de infância, professores e assistentes operacionais, uma assistente social e duas psicólogas. Particularmente na valência de 1º CEB existem dezasseis salas com os respetivos professores e na valência de EPE existem quatro salas com as educadoras e auxiliares, uma por sala, respetivamente; estes recursos humanos não eram, de todo, suficientes para a gestão e apoio de um número infindável de crianças, adolescentes e jovens.

## 2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO PRÉ-ESCOLAR

A prática pedagógica desenvolvida no âmbito da EPE teve lugar na mesma instituição onde se desenvolveu a prática de 1º CEB mas num diferente compartimento.

Este espaço continha quatro salas de atividades, três casas de banho, duas delas para as crianças, cada uma com cinco sanitas e cinco lavatórios, e outra para os adultos, com duas sanitas e um lavatório, um gabinete e acesso ao espaço exterior coberto e não coberto com um parque infantil e um labirinto. Refere-se que o espaço destinado às sessões de educação física era comum aos dois níveis de educação e era equipado com bancos suecos, espaldares e duas tabelas de basquetebol, havia uma arrecadação que albergava materiais de apoio para as sessões, tais como arcos de vários diâmetros, bolas de diferentes tamanhos e espessuras, volantes, raquetas, cordas, cones de sinalização, colchões, um boque, uma trave, um trampolim e um plano inclinado utilizado no auxílio aos rolamentos.

Cada sala de atividades dispunha de uma educadora e uma assistente operacional e acolhia grupos heterogêneos de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. No caso particular do grupo da sala 2, onde a díade desenvolveu a sua prática pedagógica, era composto por 19 crianças, sendo 13 do sexo masculino e 6 do sexo feminino. Cinco crianças tinham 3 anos, quatro crianças tinham 4 anos, seis crianças tinham 5 anos e quatro crianças tinham 6 anos de idade. Note-se que quatro crianças frequentavam, este ano, o jardim-de-infância (JI) pela primeira vez e cinco já haviam frequentado outro JI e que uma criança de 5 anos, sinalizada com necessidades educativas especiais (NEE), esteve ausente durante todo o período da PES por motivos desconhecidos.

O PEA, a Planificação Curricular Anual (PCA), o PAA e a Planificação de Atividades de Grupo (PAG) eram os documentos reguladores e orientadores da ação pedagógica desenvolvida pelas quatro salas de atividades em que se dividia a valência de EPE.

Consultando o PAG, um documento elaborado pela educadora responsável, pôde constatar-se que duas crianças frequentavam a terapia da fala e que a criança com NEE era portadora de Síndrome de Down, surdez neuro-sensorial profunda, por ausência do nervo auditivo bilateral, usufruindo do apoio ao nível da Educação Especial uma vez por semana, um total de 45 minutos.

No que diz respeito às parcerias com a Câmara Municipal, eram implementados com as crianças dos 4, 5 e 6 anos os Projetos “A Ler Vamos...” e “Matiga – Matemática Amiga” que tinham como objetivos “promover competências matemáticas e de literacia emergente que facilitem a aprendizagem formal da leitura, da escrita e da matemática; detetar precocemente crianças em risco educacional e de apresentarem problemas de aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática; encaminhar crianças para serviços complementares, de forma a ocorrer uma intervenção multidisciplinar; facilitar a colaboração entre escola e família”. O projeto “A Ler Vamos...”, realizado numa sala independente e, por vezes, na sala de atividades, submetia as crianças a uma avaliação individual e em pequeno e grande grupo ao nível da “linguagem oral: vocabulário, compreensão oral, conhecimento sintático, consciência fonológica, conhecimentos acerca da linguagem escrita” e na “contagem e representação de números, ordinalidade, cardinalidade, operações simples, padrões, formas”. Os Encarregados de Educação (EE) tinham atendimentos individualizados para estarem ao corrente da situação do seu educando e eram desafiados a promoverem estratégias em família e os educadores tinham o poder para planear essas estratégias na sala de atividades, disponibilizar materiais e resultados de avaliações e, se necessário, deviam de encaminhar as crianças para os serviços complementares. A docente-estagiária teve a oportunidade de assistir a algumas sessões do projeto: iniciava com a leitura de uma história, realizada pelo adulto, e seguia com questões acerca dos acontecimentos relatados, das características das personagens e dos espaços e finalizava com exercícios de consciência fonológica, da palavra e sintática.

A PCA do ano letivo 2016-2017 é um documento onde estão elencadas as aprendizagens a promover nas diferentes áreas curriculares e domínios nas crianças de 3, 4 e 5 anos de idade.

A análise dos processos de cada criança permitiu constatar a estrutura familiar: a maior parte dos pais possuía o 12º ano e estavam empregados; três crianças tinham os pais separados, sendo que duas delas não estabeleciam relações com a figura paterna e uma criança não tinha a mãe presente.

Relativamente à organização do espaço, “nas salas de educação de infância que seguem a orientação construtivista existem normalmente áreas diferenciadas de actividade para permitir diferentes aprendizagens curriculares” (Oliveira-Formosinho, Spodek, Brown, Lino & Niza, 1996, p. 68) e a sala onde se desenvolveu a prática educativa não foi exceção, pois era possível experienciar a área da casa, a área da biblioteca, área das ciências, área da garagem, a área das construções, a área da expressão plástica e a área dos jogos onde, em cada uma delas eram “oferecidos materiais baseados em uma área de conteúdo ou tópico, para estimular a aprendizagem da criança” (Spodek & Saracho, 1998, p. 127). Concomitantemente, o espaço é um lugar de “bem-estar, alegria e prazer; (...) aberto às vivências e interesses plurais das crianças e comunidades (...) seguro e amigável, abrindo-se ao lúdico e ao cultural é um garante das aprendizagens” (Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho e Costa, 2011, p. 28).

A área da casinha dividia-se em duas secções, a área da cozinha e a área do quarto, aqui as crianças encontravam diversos móveis como mesa, cadeiras, máquina de lavar, forno, armário e banca, cama, mesinha de cabeceira, roupeiro e móvel de roupa tudo em madeira, instrumentos de cozinha, em plástico e papel, alimentos de plástico, acessórios de vestir, roupas de cama, materiais quotidianos, fantoches, bonecos e bonecas multirraciais, que permitiam à criança explorar e brincar com materiais do seu quotidiano. Esta era uma área muito requisitada ao longo do dia nos tempos de atividades espontâneas.

Considera-se que as próximas três áreas que irão ser mencionadas careciam de uma atenção e melhoramento para que fossem requisitadas e frequentadas pelo grupo de uma forma mais ativa. A área da biblioteca possuía um armário de prateleiras com livros de literatura infantil escritos em português e algumas revistas, com pouca variedade e qualidade, um mini-fantocheiro e três colchonetes. A área das ciências possuía alguns frascos com diferentes materiais (areia, sal, arroz,...), algumas lupas, uma planta e uma aranha de plástico, devendo ser mais dinamizada e melhorada, apostando na existência de outros materiais com propriedades diferentes e na realização de experiências. A área da garagem contava com alguns carrinhos e um tapete com uma pista, no entanto parte do seu espaço a ela reservado estava ocupado com uma cadeira de madeira destinada à criança com NEE, uma mesa e um forno que ainda não tinha lugar destinado.

A área das construções, próxima da curta área da garagem, sendo mais ampla, incentivava a que as crianças brincassem com peças de construção imitando carros, autocarros, aviões e barcos.

A área da expressão plástica estava ao alcance das crianças através de um cavalete com copos, pincéis e tintas, e foi possível observar que somente uma criança, por dia, poderia pintar o seu quadro, numa folha A3. Existiam ainda três mesas e cadeiras que se destinavam à realização de atividades de culinária, fichas, desenhos, recorte e colagens, moldagem, construção de puzzles, realização de jogos de mesa, etc., e aos lanches da manhã e da tarde.

A sala possuía ainda armários de arrumação onde estavam guardados materiais diversos para a concretização de sessões de educação artística (folhas de diversas espessuras, texturas e cores, tintas, carimbos, fios e lãs, botões, tesouras, instrumentos musicais, CD's de música, fantoches de borracha, etc.), uma banca, uma secretária com um computador, colunas de som, um quadro branco, um projetor e uma secção onde as crianças tinham suportes individuais para as garrafas de água e os seus cabides devidamente identificados. As paredes da sala eram reformuladas constantemente e decoradas com trabalhos elaborados pelas crianças, permanecendo Os

instrumentos de pilotagem: o quadro de presenças, o mapa do tempo e o mapa de aniversários.

Pôde considerar-se a sala de atividades ampla, permitindo a movimentação das crianças, e iluminada por luz natural. No exterior poderiam usufruir de espaços mencionados anteriormente.

Neste seguimento, é essencial a organização da rotina no desenvolvimento da criança pois “permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 8) e dá aos adultos que as acompanham a possibilidade de planeamento de modo a oferecer-lhes experiências de aprendizagem ativas e motivadoras. A rotina do grupo iniciava às 9h00 com a chegada das crianças, seguia-se a marcação das presenças, o canto dos bons dias e a realização de atividades orientadas. Posteriormente cada criança realizava a sua higiene pessoal, lanchava e brincava livremente nas áreas de interesse. Por volta das 11h30 realizavam novamente a higiene pessoal e dirigiam-se, acompanhados da orientadora cooperante, da assistente operacional e das estagiárias ao refeitório para almoçarem. Após o almoço, às 12h30, seguia-se um momento de higiene pessoal e o visionamento de um filme, sendo que três crianças optavam por descansar na área da casa e da biblioteca durante este tempo. Por volta das 13h30 retomavam, durante 01h45, às atividades na sala e/ou no exterior, lanchavam e ficavam ao cargo da assistente operacional entre as 15h30 e as 17h30.

Ao analisar a Planificação do Prolongamento, verificou-se que nesses momentos, em que o grupo ficava ao cargo da assistente operacional, nos diferentes dias da semana, respetivamente, deveriam ser propiciadas atividades em torno do “Dia do Cinema”, “Dia da Música”, “Dia de Histórias”, “Dia de Plástica” e “Dia de Motricidade e Ampla”, no entanto pode constatar-se que isso não se cumpria e todos os dias, durante esses horários, as crianças viam um filme porque ao grupo de 19 crianças juntavam-se às 25 da sala vizinha e a assistente operacional não tinha competência pedagógica nem a

capacidade de assegurar a gestão dos dois grupos em atividades mais elaboradas.

Durante o dia-a-dia no pré-escolar “as crianças fazem escolhas e tomam decisões sobre os materiais e as ações, e falam sobre aquilo que estão a fazer e experimentar, utilizando as suas próprias palavras” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 238), pelo que se procedia ao fortalecimento dos seus interesses naturais e vivenciavam-se experiências em pequenos e/ou grandes grupos, tempos no exterior, tempos de refeições e, naturalmente, tempos de transição.

Por iniciativa própria ou por encorajamento as crianças partilhavam com o adulto as suas intenções de atividade e eram instigadas na busca dos seus objetivos, centravam-se na sua escolha e, no final, eram convidadas ou impulsionadas a partilhar as suas experiências individuais ou em grupo, construindo-se o sentido de comunidade. As atividades concretizadas no exterior permitiam que o adulto as observasse e interagisse, familiarizando-se com o ambiente natural. O tempo para as refeições era de descontração e apreciação dos alimentos, grande parte do grupo era autónomo nesta tarefa, sendo que alguns elementos necessitavam do apoio do adulto.

É de realçar que inicialmente, algumas crianças, as mais novas, não desperdiçavam do descanso no entanto essa rotina foi desaparecendo com o avançar da PES, no entanto, caso voltasse a aparecer essa necessidade de dormir, o adulto aceitava e dava a liberdade à criança para usufruir do momento.

A partir da observação direta e da reflexão pessoal, dos diálogos e reflexões em díade e tríade e da interação com o grupo, foi possível obter dados acerca do que cada criança faz ou não faz e dos seus interesses e necessidades. A par disso, a construção de um guião de observação facilitou a recolha de dados que permitiram compreender e antecipar ações das crianças em situações específicas.

O grupo caracterizava-se por ser comunicativo, com gosto em partilhar experiências vivenciadas dentro e fora da instituição e com facilidade em expressar-se verbalmente, nem sempre com clareza.

No que diz respeito às interações, as crianças relacionavam-se afavelmente com os adultos e brincavam entre pares ou pequenos grupos, no entanto havia duas crianças que por vezes eram rejeitadas pelos mais velhos porque “são pequenos”, esta rejeição acontecia quando as crianças não tinham as mesmas intencionalidades nas brincadeiras e por vezes fazia com que a criança afetada se sentisse sozinha e desprezada, pelo que a educadora entrava em diálogo com as crianças em questão e as crianças acabavam por aceitar-se. Algumas crianças nem sempre respeitavam as normas estabelecidas nas brincadeiras e jogos e tinham dificuldade em aceitar as decisões alheias. Relativamente a estes dois últimos pontos, a docente-estagiária acredita que esta atitude se prende pelo facto de serem escassos os tempos em grupo definidos por regras, no caso dos jogos orientados.

Analisando as interações entre as crianças e o espaço sala, revelavam interesse pelas áreas e pelos objetos nelas contidos, destacando-se as áreas da casa, dos jogos e das construções. Note-se que o grupo facilmente, depois de utilizar determinado objeto, tinha a capacidade de o arrumar sem qualquer tipo de resistência.

A interação entre adultos da equipa educativa é extremamente importante na medida em que é “um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 130). Esse trabalho colaborativo permite, de acordo com as ideias de Roldão (2007), “alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (Roldão, 2007, p. 27) e, segundo a mesma autora, para que ele exista verdadeiramente, há que estabelecer um plano estratégico que permita: “alcançar com mais sucesso o que se pretende (as aprendizagens pretendidas); ativar, o mais possível, as diferentes potencialidades de todos os participantes (...) de modo a envolvê-los e a

garantir que a atividade produtiva não se limita a alguns; ampliar o conhecimento construído por cada um, pela introdução de elementos resultantes da interação com todos os outros” (*idem*).

Ao longo da PES foi possível comprovar a entreaajuda e cooperação entre a educadora, a assistente operacional e as docentes-estagiárias e essa parceria, além de criar um clima positivo, permite que as crianças cresçam e se desenvolvam tendo por base o respeito e a partilha. Considera-se que a importância do trabalho em equipa e a troca de ideias com quem é mais experiente foi favorável, pelo que se aprende a valorizar e a respeitar as ideias e opiniões de todos.

### 3. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No que concerne ao estágio desenvolvido no 1º CEB, importa ressaltar que este nível educativo se localizava no mesmo piso da EPE, mas num espaço mais amplo que abarcava quatro salas para cada ano de escolaridade.

Como já foi referido no subcapítulo anterior, havia espaços em comum tal como eram o recreio, o espaço onde se desenvolviam as aulas de Expressão e Educação Físico-Motora, no entanto, e para além deste espaço, as crianças desta valência podiam vaguear pelos corredores da escola cruzando-se com alunos mais novos e mais velhos e ter acesso livre ao Bar, à Biblioteca e ao Pavilhão Gimnodesportivo.

Focalizando as atenções para o contexto onde foi desenvolvido a PES, a turma, que frequentava o 2º ano de escolaridade, era constituída por vinte e seis alunos, treze alunos do sexo feminino e treze alunos do sexo masculino, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos; um grupo heterogéneo no que diz respeito às suas características individuais e ao nível do desenvolvimento de capacidades e aprendizagens. No geral as crianças

eram participativas mas grande parte delas tinha dificuldades de concentração, facilmente se distraíam com algo, e envolviam-se em conflitos, desrespeitando as regras de sala de aula.

A presença das estagiárias proporcionou o apoio individualizado a cada criança, como forma de motivação e para bom proveito do tempo de aula; é de notar que algumas crianças não executavam as tarefas caso o adulto não estivesse a seu lado a encorajá-las.

A sala de aula onde foi realizado o estágio estava equipada com um quadro branco, um computador, duas colunas, um projetor (utilizado para projeção de exercícios no quadro), dois caixotes do lixo, um aquecedor, um lavatório e bancada, cabides individuais, alguns cartazes que decoram as paredes (de identificação de aniversários, de numerais cardinais e alfabeto) e um espaço dedicado à exposição de trabalhos de expressão plástica; existiam armários que guardavam todo o material didático, desde um ábaco, o MAB, livros, capas, material de escrita, recorte e colagem, etc.. Todos estes materiais adequavam-se à idade e capacidades das crianças, encontravam-se em bom estado e ao dispor de todos os elementos da turma para quando estes desejassem. Note-se que a professora não utilizava recursos variados e didáticos, para além dos manuais adotados pela escola, nem integrava as TIC em sala de aula, pois tudo que fosse para movimentação, gerava excitação nas crianças, afetando a sua postura e predisposição para a realização de atividades. Para colmatar esta situação, e como se poderá comprovar no capítulo III, a díade arriscou em desenvolver atividades deste tipo, de forma a permitir o trabalho colaborativo e aprendizagem entre os alunos e a dar-lhes oportunidade de contactarem com as tecnologias em sala de aula.

Quanto à organização do espaço, dezoito crianças estavam sentadas em cadeiras à frente de mesas dispostas e forma de U e no centro, estavam quatro mesas com oito crianças, duas em cada mesa; as mesas dispunham de prateleiras que permitiam que as crianças guardassem os seus manuais e cadernos. O espaço da sala era amplo, no entanto a desorganização por parte das crianças e a não atenção pelos seus materiais, dificultava a mobilização;

por vezes, havia mochilas espalhadas pelo chão que impediam a passagem; o facto de as mesas estarem, umas unidas e outras relativamente próximas umas das outras, resultava na movimentação das crianças aquando a troca de manual; também a ventilação era escassa, havia quatro janelas de vidro que faziam com que a sala estivesse exposta à luz solar durante todo o dia, essas janelas não abriam totalmente, o que originava um ambiente quente, a agitação da turma e as saídas do lugar para se abastecerem com água no lavatório; também o facto de os estores não fecharem totalmente, resultava na distração da turma perante as interações de crianças no espaço exterior.

Durante as semanas de estágio algumas crianças fizeram, a pedido da professora, permuta de lugares em sala de aula devido à dificuldade na gestão de interações; também alguns materiais foram retirados das prateleiras debaixo das mesas, uma vez que eram pouco utilizados e tornavam o espaço reduzido. É de notar que, na opinião da docente-estagiária, o facto de a turma ser numerosa, não permitia grandes modificações na organização do espaço e esta disposição facilitava a visibilidade da secretária da professora perante toda a turma; todas as crianças viam bem para o quadro, no entanto, a projecção de slides no quadro dificultava a descodificação das palavras previamente ou posteriormente manuscritas.

No que concerne à organização e gestão do tempo, as aulas iniciavam todos os dias às 9h00 da manhã e terminavam às 17h30, exceto às quintas e sextas-feiras que findavam às 15h30. De segunda a quarta, as crianças tinham quatro aulas, intercaladas com intervalos de meia hora. O primeiro tempo letivo decorria das 9h00 às 10h30, sendo os últimos 15 minutos dedicados ao lanche; às 11horas iniciava o segundo tempo que terminava às 12h00 com uma pausa de 1h30 para almoço. Às 13h30 as aulas retomavam até às 15h30, dedicando, novamente, os últimos 15 minutos para o lanche e o intervalo acabava às 16h00, hora em que iniciavam a última aula até às 17h30. Com vista no “desenvolvimento harmonioso e integral das crianças e consequentemente para o seu sucesso educativo” as AECs aplicavam-se a todos os elementos da comunidade educativa do Agrupamento e eram

“gratuitas e de frequência facultativa”; à exceção de um aluno que não tinha a Expressão Dramática, toda a turma frequentava assiduamente as AEC de Atividade Física e Desportiva, às segundas-feiras, Inglês, às terças-feiras, Expressão e Educação Dramática, às quartas-feiras, e Expressão e Educação Musical, às sextas-feiras. Após as aulas, as nove crianças que frequentavam as Atividades de Tempos Livres (ATL) dirigiam-se para as respetivas salas enquanto as restantes tinham os encarregados de educação à sua espera à porta da escola. Ao analisar as fichas de alunos, a mestrande verificou que somente seis tinham outras atividades extraescola, nomeadamente dança, natação e *Việt Võ Đạo*, as restantes estavam desprovidas de atividades deste género, sendo o seu tempo destinado a estar na companhia dos seus familiares e/ou amigos em casa ou nos empregos dos mesmos.

A par da caracterização da organização do grupo apresentam-se algumas divergências relativamente às capacidades e atitudes dos alunos, um grande grupo mostrava-se interessado nos conteúdos abordados e desenvolviam as atividades sem grandes dificuldades, outro grupo demonstrava dificuldades de aprendizagem tendo sido detetado dislexia, distúrbio específico de desenvolvimento e de relação com outros pares e adultos. De relevar, ainda, o desrespeito pelos colegas e pelo material escolar de alguns alunos assim como a hiperatividade. Estas dificuldades de aprendizagem exigiam o constante apoio e reforço positivo por parte das docentes-estagiárias e da orientadora cooperante, ao passo que os distúrbios de comportamento necessitavam de uma resposta rápida na resolução de conflitos, na recordação de regras de funcionamento de sala de aula e originavam, conseqüentemente, a interrupção da aula. Como resposta a estes problemas, a díade interveio selecionando estratégias e atividades que iam ao encontro dos interesses dos alunos e da curiosidade e motivação para as tecnologias. Neste sentido, foram selecionados recursos digitais e físicos que despertaram a atenção das crianças e que desencadearam aprendizagens, como se poderá confirmar no capítulo III, verificando-se uma melhoria dos comportamentos. É de louvar a abertura da orientadora cooperante para estas práticas

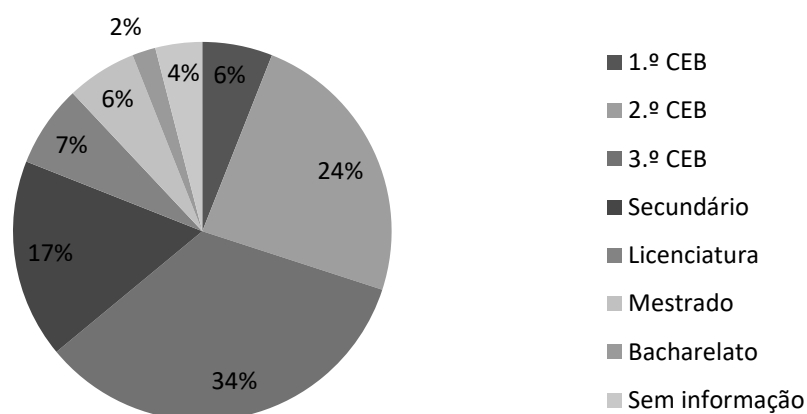
inovadoras, uma vez que não eram adotadas pela mesma por lhe serem completamente desconhecidas, mas que comprovaram serem verdadeiramente promissoras sobretudo por beberem teorias da metodologia construtivista que ao ter enfoque no aluno consegue responder a problemas individuais e de algumas crianças.

Há que referir, ainda, os ritmos de aprendizagem diferenciados que exigiram uma planificação de atividades mais complexa.

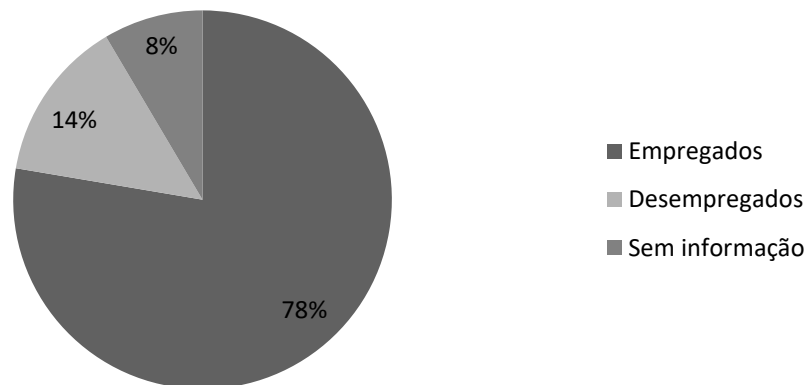
A docente-estagiária considera importante referenciar que não só o ambiente educativo proporcionado como também o ambiente socioeconómico das famílias de cada uma das crianças influencia as suas atitudes e comportamentos. A maioria das crianças da turma vivia com os pais e o(s) irmão(s), porém, e através de relatos na primeira pessoa, por parte das crianças, a mestranda teve oportunidade de perceber que nem todas elas tinham acompanhamento em casa, viviam em ambientes destrutturados e de conflito diário.

Consultando os documentos arquivados construíram-se os seguintes gráficos.

**Gráfico 1: Habilitações literárias dos Encarregados de Educação dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico**



**Gráfico 2: Situação profissional dos Encarregados de Educação dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico**



Analisando os gráficos, como se pode verificar no gráfico 1 a maioria dos EE encontram-se ao nível do Ensino Básico. Note-se, no gráfico 2, o nível elevado de desempregados, o que pressupõe uma atenção especial.

No que diz respeito às interações: entre as crianças e o espaço sala de aula, grande parte das crianças não adquiriram respeito pelo material, exemplos disso são a inadequação de comportamentos ao riscar as mesas e o material dos pares, colocar os pés em cima das cadeiras e das mesas e espalhar lixo pelo chão e pelas mesas; entre as crianças, geralmente, relacionavam-se com facilidade, partilhavam o material, outros desrespeitavam e menosprezavam os colegas, tendo comportamentos agressivos e intimidativos; entre a professora e as crianças, a relação era positiva, pois as crianças procuravam-na na resolução de conflitos, no entanto não houve grande resposta a níveis relacionais afetivos; entre as crianças e outros adultos, era benéfica, de respeito e confiança; entre adultos existia uma relação de cooperação e colaboração com vista no bem-estar de toda a comunidade; entre a professora titular e os encarregados de educação era quase inexistente, a menos que existisse um problema a nível de saúde com as crianças.

Importa ressaltar que o trabalho desenvolvido em sala de aula entre a orientadora cooperante e a díade de formação se assentou na partilha e

valorização de ideias, na entreajuda, tornando o clima positivo. Esta relação positiva alargou-se para as outras salas do 2º ano de escolaridade com a restante equipa educativa de professores cooperantes e docentes-estagiárias, na medida em que se refletia em conjunto acerca das práticas adotadas e dos processos de aprendizagem das crianças, uma vez que a equipa educativa de quatro professores cooperantes, havia construído o PAA para este nível de ensino.

Ao analisar este documento, destacam-se a preocupação dos docentes de garantirem que as AECs “proporcionem tempos pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição de competências básicas” e em se certificarem de que os almoços são “equilibrados e adequados ao crescimento e desenvolvimento das crianças” (p. 5). No entanto, não foi possível perceber uma relação entre o professor cooperante e os professores responsáveis pelas AECs e algumas foram as vezes em que as crianças regressavam à sala sem almoçar porque essa ação não era controlada de forma correta.

Relativamente à parceria com a Câmara Municipal, foi possível verificar a concretização do Projeto “A Ler Vamos” que tinha como principal objetivo a promoção da leitura e da escrita. Uma vez que quem definia a frequência ou não no projeto eram a professora titular e as psicólogas, apenas cinco crianças usufruíam destas sessões, que decorriam fora de sala de aula durante o horário letivo, por revelarem dificuldades ao nível da consciência fonológica, da ortografia e da descodificação leitora.

#### 4. CONTRASTES E SIMILITUDES ENTRE OS DOIS NÍVEIS DE EDUCAÇÃO

Ao efetuar a caracterização dos dois níveis de educação foi possível identificar pontos divergentes entre os mesmos.

Ao analisarmos o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, verifica-se um perfil geral de desempenho que enuncia referenciais comuns tanto ao educador de infância como ao professor nas suas dimensões profissional, social e ética, de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, de participação na escola e de relação com a comunidade de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

No entanto, na prática verifica-se alguns aspetos contrastantes, nomeadamente no que toca à organização do espaço e materiais, à gestão do tempo e às interações.

Na EPE os materiais encontravam-se em grande quantidade e variedade e em bom estado; a sala estava organizada por áreas do interesse das crianças por forma a promover o seu bem-estar e participação ativa nas atividades concretizadas que eram, igualmente, segundo os seus interesses e necessidades. Ao contrário do ambiente vivido no 1º CEB em que havia escassez de material e o espaço e a abordagem de conteúdos estavam consignados a uma estrutura fixa e escolhida pela docente.

Relativamente às rotinas, as crianças da EPE iniciavam o seu dia às 9h e terminava entre as 15h30 e as 18h, dependendo da hora em que os EE as viessem buscar e eram presenteadas com momentos de brincadeiras espontâneas nas diferentes áreas da sala ou no exterior, brincadeiras orientadas, refeições e, para alguns, momentos de descanso. No 1º CEB a rotina era comandada pela campainha que enunciava o início e o término das atividades letivas diárias que se baseavam em momentos de aprendizagem com a orientação do professor.

Como se poderá comprovar no capítulo III, na EPE a relação escola-família é privilegiada em datas específicas do ano e convida-se à presença esporádica das famílias nas salas de atividades, já no que concerne ao 1º CEB, essa relação é praticamente inexistente, cingindo-se às reuniões periódicas nos momentos de avaliação ou em situações emergentes.

No que toca às similitudes, em ambos os contextos foi possível comprovar as relações positivas entre elementos das equipas educativas o que favorece a

grande nível o bem-estar das crianças e permite criar um elo de ligação entre os dois níveis educativos.

## 5. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Após a caracterização do contexto em que foi desenvolvida a PES, importa refletir sobre a metodologia utilizada e as competências de um professor investigador.

A Investigação-Ação (IA), segundo Elliott (1991, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 18), é “o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” e tem como finalidade “apoiar os professores e grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adoptarem as inovações de forma reflectida” (Altrichter *et al.*, 1996, citados por Máximo-Esteves, 2008, p. 18). Urgem, perante tais significações, os termos “ação” e “reflexão”, pois “o essencial na IA é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009, p. 360), os princípios deste “*processo em espiral* de planificação, acção, observação e reflexão” (Máximo-Esteves, 2008, p. 21).

A metodologia de IA por recorrer à observação participante e por ser um “processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários ajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (idem, p. 82) apresenta estratégias que se assemelham à investigação qualitativa que, por sua vez, se apresenta com cinco características: “a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”; “é descritiva”; o investigador interessa-se “pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”; e “tendem a

analisar os seus dados de forma indutiva”; atribuem “importância vital” ao significado (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 47-50).

Neste parâmetro, são-nos apresentadas as metas da IA: “melhorar e/ou transformar a prática social e/ou educativa, ao mesmo tempo que procuramos uma melhor compreensão da referida prática; articular de modo permanente a investigação, acção e a formação; aproximarmo-nos da realidade: veiculando a mudança e o conhecimento; fazer dos educadores protagonistas da investigação” (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009, pp. 363-364), que foram desenvolvidas na PES.

Através desta metodologia, “o professor pode produzir dois tipos de conhecimento «científico»” suportados numa atitude de “professor como etnográfico”, assumindo uma postura investigativa, e noutra de “professor como educador”, desenvolvendo dispositivos pedagógicos (Cortesão & Stoer, 1997, p. 9). Esta noção de professor-investigador, “requer dos professores um espírito de pesquisa próprio de quem sabe e quer investigar e contribuir para o conhecimento sobre educação (...) para desenvolvimento profissional dos professores e para o desenvolvimento institucional das escolas” (Alarcão, 2001, p. 16). Para ampliar, ao longo da sua carreira profissional, o seu conhecimento acerca da prática, o profissional de educação precisa de se “envolver, individual ou colectivamente (...) sobre os valores que lhe estão subjacentes e sobre os contextos em que trabalha” (Day, 2001, p. 53).

Esta foi a metodologia utilizada pela docente-estagiária no desenvolvimento da sua PES, na medida em que se envolveu, assumindo uma postura observadora, investigadora e reflexiva de forma a “examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática” (Alarcão, 2001, p. 17, citando Stenhouse, 1975, p. 156).

A observação “permite a recolha de informação sobre o modo como os alunos vão desempenhando as suas tarefas, as competências e as atitudes desenvolvidas, enquanto decorre o processo de ensino-aprendizagem” (Neves, Campos, Fernandes, Conceição & Alaiz, 1994, p. 2). Esta “atitude indagadora, reflexiva e crítica” (Cortesão, 2000, p. 50) de situações e

comportamentos antes, durante e após as atividades, proporcionou um maior envolvimento e identificação das dificuldades e das necessidades de cada criança e do grupo em geral. Para tal, a docente-estagiária suportou-se de alguns instrumentos de observação: grelhas de observação, guiões de observação, registos fotográficos, diários de formação e análise das produções e reações das crianças. Estes objetos revelaram-se de extrema importância na medida em que permitiram a definição dos objetivos e do grau de envolvimento das crianças, a familiarização com o grupo e com as tarefas, a decisão dos critérios de avaliação, a recolha de informações úteis e disparidades e a previsão de comportamentos ou situações não definidas previamente, sempre com vista numa melhor prática, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças. A análise de documentos orientadores, como o PEA, PAA, PCA, PAG e RIA, referidos nos subcapítulos anteriores, bem como das fichas individuais das crianças, permitiram uma igual recolha de dados adequadas a cada contexto e aos seus intervenientes, e, também, os documentos orientadores da prática (OCEPE e programas e metas do 1º CEB), revelaram-se úteis e indispensáveis na planificação de atividades e na escolha de estratégias adequadas para o grupo específico de cada nível educativo.

Os guiões de observação preenchidos antes das atividades observadas auxiliaram a docente-estagiária na previsão de dificuldades e permitiram uma reflexão mais global acerca da ação e da postura a adotar perante o grupo/turma.

A par da observação e da planificação, encontram-se a reflexão crítica e sistemática, realizado em díade, tríade e com o acompanhamento das supervisoras, antes, durante e depois da ação. Estas operações implicam “a reflexão do professor-investigador sobre a sua experiência e a experiência de outros, a observação dos alunos, a avaliação das suas práticas e a decisão sobre as que deve conservar ou mudar” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82) e são de extrema importância pois “a colaboração é a pedra de toque para que um projecto seja bem sucedido, isto é, tenha qualidade” (*idem*).

Todo este processo colaborativo e reflexivo contribuiu para que a docente-estagiária entendesse o papel do educador e do professor no desempenho das suas funções tendo em vista uma constante transformação e melhoria das suas práticas.

### **CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS**

“O futuro exige mudanças no paradigma da educação para que se preparem as gerações atuais e futuras para um mundo incerto, tecnológico e global. Exige, assim, responsabilidades acrescidas a todos os atores da educação no sentido de uma resposta eficaz à renovação da escola.”

(Quadros-Flores, Escola & Peres, 2012, p. 91)

Este capítulo desenha o percurso formativo da docente-estagiária em situação de estágio num contexto real, traçando capacidades e competências desenvolvidas essenciais para a profissionalidade docente. Neste contexto, deixa transparecer a importância da articulação de saberes científicos, didáticos e experimentais na prática pedagógica pela descrição, análise crítica e reflexiva da prática educativa que ocorreu no âmbito da EPE e no 1º CEB. Assim, serão salientadas atividades desenvolvidas nos diferentes contextos e o impacto destas na motivação, desempenho e resultados das crianças, assim como a realização profissional enquanto docente.

Realça-se que a prática pedagógica permitiu desenvolver as competências delineadas na ficha da unidade curricular de PES, preparando para a docência, como referido nos Decretos-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto e nº 241/2001, da mesma data, nomeadamente “construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa” e “planificar, avaliar a ação educativa de forma adequada” a fim de desenvolver “o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamental e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Ribeiro, 2016). Para tal, segundo os decretos supramencionados, educadores e professores devem cooperar na construção e avaliação do projeto curricular da escola e conceber e gerar o projeto

curricular da sua turma ou grupo, recorrendo aos conhecimentos prévios dos educandos e promovendo uma articulação das aprendizagens dos dois níveis educacionais, fomentando a pesquisa, a organização, o tratamento e a produção de informação, sempre que possível utilizando as tecnologias e promovendo a autonomia das crianças, a participação ativa e as relações positivas.

Assim, o estágio constituiu um momento fulcral na construção do perfil de educador e professor, pois permitiu sentir, viver, saber ser e estar na educação.

Tudo iniciou com a observação e a escuta das crianças nos contextos, uma vez que é partindo dos seus interesses, conhecimentos e necessidades que o educador/professor desenvolve uma ação educativa de qualidade. Note-se que, com base na adoção da metodologia de investigação-ação, referida no capítulo II, estiveram sempre presentes as etapas referidas que com o par pedagógico, as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais formaram um crescendo nos efeitos das ações desenvolvidas, no sentido de melhoria das ações e de proporcionar momentos envolventes de aprendizagens significativas, apoiando as crianças na construção dos seus conhecimentos.

Considera-se importante referir que, no que concerne à participação, a elaboração do guião de observação, apoiada na análise dos Projetos Educativos e Curriculares do Agrupamento, da Turma e do Grupo, foi imprescindível na identificação de necessidades e interesses do grupo de crianças, evidenciadas no capítulo II.

## 1. PERCURSO VIVIDO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

As atividades pedagógicas desenvolvidas no contexto de EPE caracterizam-se pela “intencionalidade, que implica uma reflexão” que “assenta num ciclo

interativo – observar, planejar, agir, avaliar” e o seu desenvolvimento “inclui formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos da vida da criança”. (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 5)

Neste sentido, e pelo facto de as crianças do grupo apresentarem diferentes faixas etárias, entre os 3 e os 6 anos de idade, a observação de cada criança em particular e do grupo, permitiu desenvolver uma planificação de atividades adequadas às suas necessidades e interesses, tendo em conta as competências já adquiridas e proporcionando aprendizagens significativas ao seu desenvolvimento e que elencassem as várias áreas e domínios de conteúdos.

Ao longo das semanas de PES a docente-estagiária optou por uma postura interrogadora e refletida acerca do ambiente que estava inserida e, como foi referido no capítulo II, suportou-se de uma grelha de observação e dos registos no bloco de notas que lhe permitiram ter uma ideia global de como decorria o dia-a-dia na sala do pré-escolar e que constituíram ideias fundamentais para a elaboração das planificações semanais em tríade.

Um dos interesses mais evidente da maioria das crianças eram as saídas para o exterior e as visitas de estudo constituíam momentos de aprendizagem estimulantes nos quais as crianças se motivavam e empenhavam. Pela sua componente lúdica, as visitas de estudo propiciam uma melhor relação entre o educador e a criança e não devem ser interpretadas como um passeio.

Foram algumas as visitas à Biblioteca Municipal para assistir à hora do conto protagonizada pelos animadores locais. As crianças mostravam interesse por estes momentos porque não só a chegada à biblioteca como, principalmente, a caminhada que fazíamos até lá era recheada de aprendizagens. Cada criança tinha a responsabilidade de: colocar o seu cartão de identificação, não se separar do seu par, não ultrapassar os colegas no “comboio”, andar de modo ordeiro e respeitar os sinais de trânsito, sempre com o auxílio e supervisão da educadora, da assistente operacional e das estagiárias. As visitas eram agendadas no início do ano mas a história a ser

escutada era sempre uma surpresa que motivava as crianças. Estas deslocações, de carácter interdisciplinar e transversal, proporcionavam às crianças a compreensão de conhecimentos de forma não compartimentada.

O facto de os dinamizadores assumirem, de modo enfático “algumas características do acto de leitura: a postura, o olhar para o texto, as explorações que se fazem com os olhos, a voz ou os movimentos dos lábios” (Mata, 2008, p. 67) e por vezes com o recurso a fantoches, enriquecia e tornava o momento rico e significativo para as crianças que escutavam de forma silenciosa e olhar empolgante todas as situações da história, ao contrário do que acontecia na sala de atividades, nas poucas vezes que a educadora lhes contava uma história.

A par desta situação e uma vez que “as crianças desde cedo estão envolvidas na utilização da linguagem escrita, e que vêem outros a ler e a escrever, vão desenvolvendo a sua perspectiva sobre o que é a leitura e a escrita” (*idem*, p. 14) e é fundamental que participem regularmente nestas atividades, as docentes-estagiárias planificaram algumas atividades de leitura e análise de histórias e proporcionaram o contacto com diversos tipos de texto escrito (narrativo e poético), o reconto de histórias através da leitura de imagens, a escrita de notícias, receitas, do nome próprio e a criação de rimas, que passo a analisar.

Salienta-se a atividade “O mistério dos Ovos” em que, a díade apresentou o “baú das personagens”, uma caixa de cartão decorada com cápsulas de café e com fantoches de feltro e seguros num pau de espetada, e procedeu ao conto da história “Os ovos misteriosos” de Luísa Ducla Soares. À medida que a história era contada os objetos eram apresentados acompanhando o conto; as crianças mostraram-se motivadas, curiosas e confiantes entrando no mundo da fantasia. Com este conto, as crianças quiseram registar a história através do desenho e guardar o baú das personagens na área do quarto.

Outra das estratégias utilizada para o conto de histórias foi “Baú do Tesouro”, “uma espécie de repositório de palavras que as crianças já analisaram e categorizaram” (Viana, Ribeiro, Baptista, Brandão, Costa &

Santos, 2014, p. 61), no entanto a díade adaptou esta estratégia e optou por escrever as letras do abecedário nos seus diferentes formatos e destacar as palavras que apareciam ao longo da abordagem de determinados temas e da leitura de histórias, e que eram desconhecidas por parte das crianças, e explorava o seu significado recorrendo à pesquisa, acabando por registá-las em pedaços de cartão, contanto e reconhecendo as letras, dividindo-as silabicamente e colocando-as na “Caixa das Letras e das Palavras”. O grupo mostrava entusiasmo nesta estratégia, pelo que as docentes-estagiárias usaram-na na abordagem dos nomes. As crianças mais novas, ao observarem as mais velhas a escreverem o próprio nome, nutriam esse desejo de alcançar esse objetivo, “quero aprender a escrever o meu nome” e com pedaços de cartão, demos a oportunidade de todas escreverem o seu nome, com a ajuda dos pares. Posteriormente expusemos as tiras de cartão e em conjunto, sentadas em roda no chão da sala de atividades, as crianças verificaram que “algumas letras são iguais”, “algumas letras aparecem duas vezes no meu nome”, “o meu nome é maior que o teu”, “o meu nome tem menos letras que o teu e é mais pequeno”. Por fim, agrupamos os nomes numa cartolina e separamo-los segundo a quantidade de letras. Algumas crianças tiveram dificuldade em discriminar algumas letras porque as formas de escrita eram diferentes e por vezes difíceis de descodificar, pelo que a estagiária aproveitou as letras da Caixa das letras, escreveu os nomes de todas as crianças do grupo em pauzinhos coloridos e elaborou o jogo “O teu nome tem a letra...?”. Este jogo serviu de apoio e encorajamento para as crianças na descoberta de novas letras e construção de palavras, durante o jogo as crianças reconheceram o pauzinho respetivo ao seu nome e mostraram atenção e entusiasmo em concluir a tarefa com sucesso.

A criação de rimas era uma constante na sala de atividades em brincadeiras espontâneas, pelo que se optou por apresentar o tema das rimas através da leitura do “Abecedário maluco de nomes”, um texto de Luísa Ducla Soares que apresenta nomes por ordem alfabética e de forma rimada. A atividade intitulada “O rap dos nossos nomes” foi apelativa e atrativa, pois as crianças

adoraram o texto, riram-se com muitas dessas rimas ditas, nomeadamente “(...) B é o Bernardo, picou o rabo num cardo. C é a Catarina, a fugir duma vacina. (...) E é a Elisa, sai à rua sem camisa. (...) H é o Hugo, mais gordo que um texugo. (...) Z é o Zeca, plantou relva na careca.”. Esta reação por parte das crianças fez com que as mesmas não conseguissem responder a algumas questões “O que este texto tem de especial? O que são rimas? Existem rimas no texto?” e a díade optou por ler uma segunda vez. Posto isto, uma pequena parte do grupo de crianças conseguiu responder corretamente a algumas questões. Seguiu-se a elaboração de rimas com os nomes das crianças do grupo – cada criança dizia a sua rima mas caso houvesse dúvidas ou dificuldades ajudavam-se mutuamente. Com a escrita das rimas as crianças foram-se apercebendo da similitude do código das palavras rimadas e com a colaboração das estagiárias, da educadora e da assistente foi possível criar rimas para todos os nomes, até mesmo os que pareciam mais complicados, cujas crianças não conseguiam identificar e manipular os sons da língua, através da consciência fonológica conseguiram ter “um final feliz”, tais como: “O David encontrou uma maçã que tem uma pevide.”, “O Theodoro tem uma camisola que eu adoro” e “A Matilde é humilde.”.

Após a apresentação e demonstração das funcionalidades do *Incredibox*, um aplicativo *online* gratuito que permite a criação de músicas de forma interativa e simples utilizando uma variedade de sons de *beatbox* (efeitos, batidas, melodias, cores e vozes), cada criança, com a orientação das educadoras estagiárias, “cantou” a sua rima; apesar de rico, este momento permitiu perceber que muitas crianças não descodificam o som musical nem percebem o ritmo e a pulsação, acabando por cantarem aleatoriamente e por diversão; depois de uns arranjos e da junção de todas as gravações, criamos “O rap dos nossos nomes”.

O projeto de sala de atividades que também surgiu a partir do interesse das crianças foi a criação e construção d’“O Jornal da Sala Laranja” que emergiu de uma atividade “Jornais e Jornalistas” em que a docente-estagiária os presenteou com uma seleção de vídeos gravados na festa de carnaval da

escola em forma de notícia. Denote-se que este vídeo serviu para que as crianças relembassem o acontecimento e se vissem mascaradas. A narrativa digital, em *MovieMaker*, iniciou com o relato de uma jornalista, com a voz da educadora estagiária, que informava de um acontecimento recente “O Carnaval da Escola”. Esta atividade concebeu ao grupo a oportunidade de perceber que existem diferentes formatos de notícia recorrentes de meios de comunicação (televisão, rádio, *sites* ou impresso em jornais e revistas) e permitiu que, oralmente e com base na seleção de ideias, discussão e acordos, se criassem notícias, cuja escrita gráfica ficou da responsabilidade da díade, bem como a ajuda na procura da coerência e respeito pela vontade das crianças, na medida em que elas decidiam que título dar a determinada notícia e que momentos relatar. Este projeto, desenvolveu as capacidades de planificação da escrita, textualização e revisão, a descrição e interpretação de imagens e, naturalmente, a perceção das diferenças entre título e corpo de texto. O diálogo em grupo foi uma constante e muito rico para a expressão de conhecimentos e expansão dos mesmos mas também o motivo da escrita e a preocupação em haver um destinatário fez com que o grupo se empenhasse na construção dos textos que descrevessem as atividades que foram mais significantes. Duas foram as edições impressas e divulgadas, à porta da entrada do espaço da Educação Pré-escolar e entregues aos encarregados de educação, com o relato de atividades concretizadas entre os meses de fevereiro e maio.

Outro dos interesses evidenciados pelas crianças eram as interações com os outros grupos e com as famílias em atividades.

Através de uma sessão assente no livro “O que é a felicidade?” de filosofia para crianças, a díade proporcionou a atividade “De que(m) preciso para ser feliz?” para exploração de valores como a felicidade, a amizade e a família. Imediatamente as crianças responderam dizendo que precisavam “da mãe, do pai, dos irmãos e dos amigos e das professoras” para serem felizes, que sabem que são felizes porque “a minha família gosta de mim” e que ficam tristes “quando estou sozinho e quando o meu pai ralha comigo” e “quando

os amigos não brincam comigo”. Inserida no âmbito da semana da família, esta atividade culminou com a construção de um mobile em que as crianças desenharam os elementos da sua família e levaram para casa como presente.

“A educação pré-escolar assume-se como complementar da acção educativa da família e incentiva os pais a participarem no Projecto Educativo do Estabelecimento” (Vilhena & Lopes da Silva, 2002, p. 19) e para tal deve ser explorada essa interação. Com o objetivo de reconhecer a importância da família no desenvolvimento da criança e de proporcionar momentos agradáveis às crianças e aos seus encarregados de educação, a díade, em colaboração com outra díade que desenvolvia a sua PES no mesmo contexto, organizaram atividades, com a colaboração das educadoras e da professora de Educação e Expressão Musical, no Dia do Pai e no Dia da Mãe. Optamos por fazer o convite aos familiares, às figuras masculinas no Dia do Pai e às figuras femininas no Dia da Mãe a visitarem o JI no final do dia e proporcionar-lhes atividades com as crianças no espaço onde as crianças “trabalham/brincam” e, a levarem o seu presente, alusivo ao dia. É de notar que houve fragilidades e conflitos a gerir na medida em que algumas crianças não tiveram a presença dos familiares em ambos os dias, apenas num dia, mas que foram ultrapassados com o apoio dos pares, das educadoras e estagiárias, pois ao verem que alguma criança não tinha a presença do familiar certificaram-se de que ela não ficaria só, incluindo-a em todos os momentos, uma vez que as atividades foram pensadas de forma coletiva.

Sabe-se que as crianças entram nas instituições com conhecimentos e capacidades, “uma grande riqueza de preferências e preconceitos, e com conhecimentos e experiências associados à língua, à matemática, às ciências, à tecnologia e à sociabilidade” que são influenciadas pelas “expectativas dos que as rodeiam” (Siraj-Blatchford, 2005, p. 15). Cabe ao educador, dentro da zona de desenvolvimento próximo, fornecer “o apoio e o encorajamento que elas necessitam para serem bem sucedidas no seu desempenho em áreas que, de outra maneira não estariam ao seu alcance” (idem, p.16) e oferecer-lhes oportunidades para “compreender novos conceitos, reviver

acontecimentos passados, levantar hipóteses e testar novas ideias” (Riley, 2005, p. 42), facilitando a comunicação e promovendo “o espírito de entreatajuda entre os pequenos, de modo a conseguirem um «trabalho» criativo” (Sévérin & Dupont, 1982, p. 42).

Apesar de os recursos tecnológicos fazerem parte da vida de todas as crianças, estes são traduzidos em entretenimento e utilizados em momentos de lazer. Através do jogo simbólico, é frequente observar crianças a utilizar objetos dando-lhes funções e significados que não são os reais, por exemplo: utilizar uma banana de plástico, fazendo de conta ser um telemóvel, recorrer a um livro e é um *tablet*, etc.. “A observação destas situações permite ao/a educador/a compreender o papel das tecnologias na vida da criança, e partir do que esta sabe para alargar o seu conhecimento e apoiar formas de o utilizar.” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 93)

O recurso às TIC constituiu um desafio para a docente-estagiária na medida em que a orientadora cooperante só recorria a ele para a projeção de histórias e apresentação de músicas e permitiu testemunhar que as tecnologias não são só entretenimento mas que podem “desenvolver a aprendizagem e que pode[m] ser especialmente út[eis] ao fornecer[em] os meios para atrair as crianças que não se sentem muito motivadas (...) [e] que têm falta de concentração” (Siraj-Blatchford, 2005, p. 110)

Aliando de forma natural e equilibrada os materiais do quotidiano, os materiais de desperdício e os recursos tecnológicos, as atividades que serão narradas de seguida foram extremamente positivas e desenvolvidas de forma holística, integrada e integradora.

No topo de preferências de atividades das crianças estão os jogos ao ar livre e sempre que o tempo meteorológico não permitia a ida ao espaço exterior algumas crianças demonstravam o seu desânimo. Estes jogos são bastante ricos uma vez que promovem diversas aprendizagens como a cooperação, o cumprimento de regras, implicam deslocamentos e equilíbrios, perícia e manipulação; ao agir sobre si própria e o seu corpo, os objetos e ao desenvolver as relações sociais, a criança irá envolver-se ativamente no jogo e

nas situações de brincar ao faz de conta. Neste sentido desenvolveu-se a atividade “O Trânsito chegou à Escola”.

Esta atividade surge após a concretização de duas atividades: a atividade “As formas geométricas na sala e no exterior” em que o grupo pôde, em contacto com alguns objetos disponíveis na sala de atividades (pratos de plásticos, tampas, caixas e peças de puzzles, etc.), “reconhecer e operar com formas geométricas e figuras, descobrindo e referindo propriedades” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, p. 80), e “compreender que os objetos têm atributos mensuráveis que permitem compará-los e ordená-los” e “escolher e usar unidades de medida para responder a necessidades e questões do quotidiano” (*idem*, p. 82). A atividade “O trânsito e as suas regras” onde cada criança se apercebeu da importância de “saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar”, “cooperar com outros no processo de aprendizagem”, “desenvolver uma atitude crítica e interventiva”, “desenvolver capacidades expressivas e criativas através da experimentação e produções plásticas” (*idem*, pp. 36-50), procurou articular os saberes das áreas de conteúdo.

Assente no ciclo interativo (observar, planear, agir e avaliar) a “ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação” (*idem*, p. 5) e esta intervenção surge após a díade se ter apercebido que as áreas da biblioteca e da garagem eram as menos frequentadas, sendo que as brincadeiras relacionadas com veículos, eram desenvolvidas no tapete, por falta de espaço, com os jogos de construção. Outra das razões pela qual emerge esta atividade deve-se ao facto de grande parte das crianças não reconhecerem e representarem diferentes formas geométricas e que a partir da observação e manipulação de objetos aprenderão, paulatinamente, a diferenciar, nomear e identificar as propriedades destas noções de geometria.

A atividade observada iniciou com a visualização do *PowerPoint* interativo “Simão, o Polícia Brincalhão”, projetado do computador para o quadro

branco. Neste suporte visual e tecnológico apresentou-se um personagem, *gif* animado, em imagens de fundo reais das ruas nas proximidades da escola com o foco nos sinais de trânsito. À medida que os slides passavam, novos sinais eram apresentados e novas questões eram formuladas, pelo personagem Polícia Simão, a determinada criança, tais como: “André, o que vêς nesta imagem? Gonçalo, quais são as cores do semáforo? Theodoro, quando o semáforo está verde, o que devemos fazer?, etc..”.

Esta motivação, para além de captar a atenção e a curiosidade das crianças, fez com que se “ouvisse o silêncio” na sala de atividades, que se traduziu na recetividade e no facto de as crianças estarem expectantes acerca do que poderia acontecer. Por outro lado, permitiu que as crianças voltassem a familiarizar-se com o tema dos Sinais de Trânsito e relembassem as suas regras de uma forma lúdica, partilhando algumas das suas experiências. O facto de as imagens apresentadas serem das redondezas da escola fez com que a atividade se tornasse significativa para as crianças que, por sua vez, vivem perto e contactam diariamente com aqueles espaços, podendo, agora, fazer uma análise mais atenta dos percursos casa-escola-casa, reconhecendo as ruas e os significados de vários sinais.

A formanda convidou cada criança a identificar e a descolar o volante, por cada um decorado, das janelas e paredes da área da garagem e a formarem uma fila em direção à porta da sala com vista a uma viagem até ao espaço exterior, lembrando que, por estarem dentro dos seus automóveis, teriam que colocar o cinto de segurança e optar por conduzir com prudência, evitando os acidentes rodoviários.

Chegados ao exterior, tinham à sua espera um circuito composto por cones e arcos de plástico, cordas, cadeiras e um colchão. Apresentou-se os sinais de trânsito, – sistema principal de luzes (semáforo), sentido obrigatório (esquerda), rotunda, subida de inclinação acentuada, passagem para peões, sentido obrigatório (direita) e túnel –, também eles construídos em cartão e decorados pelas crianças do grupo. A docente-estagiária realizou o reconhecimento do percurso para que, posteriormente as crianças o

realizassem de igual modo: contornar quatro cones, saltar a pés juntos para o interior de quatro arcos, seguir o contorno da corda, em forma circular, com um pé dentro e outro fora, subir a uma cadeira, passar para a outra e saltar para o chão, descansar uns segundos na passagem de um peão, contornar três cones saltando com apoio num só pé, rastejar por baixo de um colchão apoiado em quatro cadeiras e saltar para o interior de quatro arcos num só pé. Esta atividade permitiu às crianças “cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras”, “dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios” e “controlar movimentos de perícia e manipulação” na medida em que tinham que transportar o seu volante desde o início até ao fim do percurso. Este momento permitiu que, através do jogo simbólico, cada criança assumisse um papel de condutor de automóvel, movimentando-se, e de sinal de trânsito, permanecendo estático quanto fosse possível, para representar uma situação “real”, contribuindo para a descoberta do mundo, para o “alargamento de formas de comunicação” e para a “expressão de emoções” e desenvolvendo “a criatividade e capacidade de representação” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 52).

De regresso à sala de atividades, deu-se a oportunidade às crianças de se expressarem relativamente ao percurso, as quais manifestaram entusiasmo e bem-estar naquele ambiente prazeroso.

Considera-se esta atividade bastante abrangente na medida em que proporcionou momentos em que as crianças desenvolvessem atitudes e valores que lhes permitam “aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários”, tivessem a “oportunidade de tomar consciência do seu corpo, na relação com os outros e com os diversos espaços e materiais”, se exprimissem, comunicassem, representassem e compreendessem o mundo, que alargassem o vocabulário e que construíssem conceitos matemáticos, evidenciando que as formas geométricas estão em tudo que nos rodeia (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 6). De acordo com o Decreto-Lei 241/2001, de 30 de Agosto, no âmbito da relação e ação educativa, promoveu-se a autonomia, o envolvimento das crianças e o

seu desenvolvimento pessoal, social e cívico, fomentando a cooperação, valorizando e integrando cada criança no grupo e estimulando a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a capacidade de identificação e resolução de problemas.

Outro dos momentos mais relevantes e, na sequência do vivido e experienciado ao longo da prática educativa, ricos em aprendizagens foi a concretização da atividade “O Sentir dos Sentidos” que aliou, uma vez mais, as tecnologias à exploração de diferentes sensações e emergiu do facto de o grupo de crianças mostrar interesse nas atividades que integrem um computador e personagens animadas, bem como na realização de criações artísticas com materiais de diferentes texturas (como foi a pintura com os pés envolvidos em plástico bolha ao som de *Badinerie* de *Johann Sebastian Bach* e *Flight of the bumblebee* de *Rimsky-Korsakov* e de jogos coletivos orientados (como foram os jogos de primavera no exterior e os de cooperação), que conduzem à descoberta de algo e que implicam a ajuda, deslocamentos e manipulação mas também na necessidade que muitas crianças revelam em expressarem-se oralmente apropriando-se de vocabulário mais rico e diferenciado.

Esta atividade iniciou com a identificação de um *QR Code* afixado na sala que foi traduzido por uma criança através do telemóvel que lhe revelou a imagem da personagem Senhora Audição, posteriormente esta personagem apresentou-se ao grupo através de um *PowerPoint* interativo que lhes indicou o local onde iria concretizar-se o momento de exploração do sentido da audição. Este processo de leitura de códigos repetiu-se por mais quatro vezes, de cada vez que se acabasse as atividades de exploração dos sentidos, apresentando restantes personagens: o Senhor Paladar, a Senhora Visão, o Senhor Olfato e o Senhor Tato. O facto de existir um código que tinha que ser decodificado por uma criança através do telemóvel e que só depois deste passo se poderia seguir em frente com a atividade, captou a atenção e o interesse das crianças perante o que estaria para vir. Os momentos de silêncio vivenciados nesta atividade, tal como na atividade anteriormente narrada,

significaram a envolvimento e a implicação do grupo, o respeito pelo outro e a curiosidade e admiração perante a imagem representativa dos sentidos que lhes permitiam aprendizagens acerca do tema.

Na exploração da audição as crianças, em grupo, escutaram e identificaram diferentes sons reproduzidos no computador, tais como, a batida na madeira, o “tic-tac” do relógio, o descolar do avião, o quebrar de um vidro, o *flash* da máquina fotográfica, o ecoar da campainha, o abrir de latas e as bolhas de água, e, posteriormente, de olhos vendados e de forma individual, reagir a vozes que vieram de diversos pontos da sala, permitindo a sua localização. Relativamente ao sentido do paladar algumas crianças de olhos tapados degustaram determinados alimentos, identificaram-no e expressaram-se relativamente ao seu sabor (doce, salgado, azedo ou amargo). Seguiu-se um jogo com objetos diversificados que foram retirados de um saco de pano e analisados pelo grupo e que foram escondidos, incentivando a que as crianças os relembressem, bem como a experimentação de binóculos feitos de rolo de papel e celofane colorido e a exploração de lupas de cartão e papel celofane que permitiram a evocação às cores primárias e secundárias através da exploração do sentido da visão. Odores como o café, o vinagre, a canela, a menta, etc. também foram descobertos pelas crianças de olhos vendados. E, por fim, seguiu-se a identificação de objetos através do tato com as mãos e, posteriormente, a caminhada por um percurso de diferentes texturas (palha, relva, plástico bolha, esponja, esferovite, penas e areia), possibilitando sentir essas diferenças com os pés.

As atividades relacionadas com os odores e o tato foram pautadas com dificuldades por parte das crianças em se manifestarem verbalmente acerca das sensações que estavam a sentir e a apropriarem-se do vocabulário correto. Por outro lado, o contacto com elementos da natureza, elementos expressivos da comunicação visual materiais de desperdício e objetos do quotidiano permitiu experiências muito estimulantes para as crianças, “proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem”

(Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, p. 90). A diversidade de materiais reutilizáveis e tecnológicos demonstraram a possibilidade de se construir conhecimento através de atividades lúdicas onde se articularam os vários saberes.

A organização da atividade e a orientação e apoio dado às crianças durante a sua exploração fizeram com que cada uma criança se sentisse valorizada e escutada, aprendesse a valorizar os seus comportamentos e respeitasse os seus pares, o que contribuindo para o desenvolvimento do seu bem-estar, independência e autoestima.

É de salientar que esta atividade foi repetida num outro momento, a pedido das crianças, de modo que todas elas voltassem a experienciar os cinco sentidos de uma forma ativa e participativa.

Esta experiência de PES, baseada no trabalho cooperativo e colaborativo entre a díade, a orientadora cooperante e a supervisora, foi significativa pois permitiu a criação de uma atmosfera envolvente e estimulante, em torno do diálogo e críticas construtivas, assentes na transparência e sinceridade. Permitiram que a docente-estagiária refletisse acerca das suas ações, durante e após a ação, valorizando umas e melhorando outras, aperfeiçoando a sua ação pedagógica através de uma reflexão sistemática, num processo contínuo de resolução de problemas e construção de saberes. Um aspeto que a docente-estagiária gostaria de realçar é a abertura da educadora para a entrada das TIC na sala de JI. Acreditando que “exercem uma forte atração sobre as crianças e desempenham um papel importante na sua vida diária” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, p. 93), a díade arriscou na sua utilização e no desenvolvimento de estratégias que motivassem as crianças e lhes proporcionassem bons momentos.

É no diário que “o professor expõe-explica-interpreta a sua acção quotidiana na aula ou fora dela” (Zabalza, 1994, p. 91) e a escrita dessa narrativa “arrasta consigo o facto da reflexão ser condição inerente e necessária” (*idem*, p. 95) pelo que a sua construção se tornou num

instrumento valioso para a elaboração das planificações e análise dos aspetos positivos e a melhorar no decorrer das atividades.

Estas atividades descritas e outras vivências na prática pedagógica, que não estão explícitas mas que foram realizadas em contexto de Educação Pré-Escolar, bem como os momentos de observação, reflexão, planificação, os diálogos e os momentos de supervisão com todas as partes envolvidas desta ação, foram determinantes para a aquisição e desenvolvimento de competências por parte da docente-estagiária pois contribuíram de forma positiva para o percurso formativo e, conseqüente, evolução enquanto futura educadora e professora.

## 2. PERCURSO VIVIDO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O presente subcapítulo, à semelhança do anterior, explana uma análise reflexiva acerca do processo formativo da docente-estagiária referente à sua intervenção na PES no 1º CEB. Importa relevar a metodologia investigação-ação, como estrutura que suporta e fundamenta toda a ação pedagógica, referente no capítulo II do presente relatório.

Toda a ação educativa desenvolvida no 1º CEB teve como desafio a descoberta e o desenvolvimento dos “interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética” da criança, o asseguramento da inter-relação do “saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” e a criação de “atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação” (DL n.º 49/2005, de 30 de agosto, capítulo II, secção II, artigo 7º).

A observação, principal estratégia de análise do contexto e promotora do desenvolvimento de uma prática adequada, é considerada “componente inseparável de toda a atividade de conhecimento” (Parente, citado por Formosinho, Spodek, Brown, Lino & Niza, 2002, p. 166). Assim, o processo de

planificação, ação, observação e reflexão, referido no capítulo II, suportou a orientação da PES e permitiu desenvolver uma ação consciente, refletida, diversificada e melhorada ao longo do estágio. Para Flores, Peres e Escola (2013) “é fundamental ter consciência do que somos hoje para melhor projectar o que queremos ser amanhã” (p. 328), pelo que se considera que a PES se constituiu num momento poderoso no desenvolvimento de competências e saberes profissionais contribuindo para o desenvolvimento profissional e pessoal e para a construção da identidade profissional docente que aqui iniciou.

O processo de integração no 1º CEB revelou-se um enorme desafio, pois estivemos perante, como já foi mencionado no capítulo II, uma turma heterogénea onde eram evidentes comportamentos e atitudes negativas, por parte de alguns alunos desmotivados e com dificuldade de aprendizagem mas também alunos que nos desafiavam pelos seus interesses e curiosidades. Como resposta a esta diversidade surge a integração de tecnologias inovadoras com vista ao desenvolvimento de aulas criativas, atrativas e desafiantes com enfoque no aluno e como resposta a desafios atuais. Atendendo a este cenário construíram-se planificações que se revelaram inovadoras aos olhos da orientadora cooperante e dos alunos pois, comparadas a práticas tradicionais usadas na escola, a metodologia aplicada e os recursos digitais selecionados constituíram-se numa mais-valia para os objetivos de aula tornando a aprendizagem significativa pela articulação de áreas do saber e através da inclusão dos alunos. Deste modo, vai de encontro aos conteúdos curriculares relativos ao ano de escolaridade em que a turma estava inserida, à opinião da orientadora cooperante e aos interesses e necessidades da turma, assente na reflexão e em fundamentos não só teóricos como didáticos e práticos, de modo a proporcionar momentos ricos de aprendizagens.

Nesta linha de pensamento, a docente-estagiária compreendeu que o professor deve ser um permanente aprendiz, buscando caminhos que favoreçam a aprendizagem significativa, promovendo a interdisciplinaridade,

que “equivale à necessidade de superar a visão fragmentada da produção de conhecimento (...) [e] estabelecer o sentido de unidade” (Garrutti e Santos, 2004, p. 188). Realça-se que esta interdisciplinaridade permitiu às crianças uma aquisição e desenvolvimento globalizante das suas aprendizagens e à formanda uma reflexão acerca das suas implementações e, quando necessário, algumas transformações. Assim, sentimos necessidade em promover a transdisciplinaridade curricular que permite ao aluno articular as competências já adquiridas com outras competências trabalhadas nas diferentes áreas curriculares, de modo a ampliar o seu conhecimento.

Na prática sente-se que, efetivamente, o professor é um “*Education Coach*” isto é, aquele que desafia o aluno para um melhor desempenho através da construção do seu próprio conhecimento, aquele que incute o desejo de aprender, que ensina a aprender e que, por isso, motiva os alunos para as aprendizagens, tornando-as mais significativas e com bons resultados finais” (Flores, Peres & Escola, 2011, p. 437). Neste sentido, reforça-se que as estratégias criadas sustentaram-se em metodologias construtivistas, abordadas no capítulo I, e neste capítulo fundamentadas.

No que diz respeito às áreas curriculares, o Estudo do Meio “está na intersecção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas” (Ministério da Educação, 2004, p. 101) e cabe ao professor ser capaz de apoiar os seus alunos e ajudá-los na progressão de pesquisas de modo sistemático, permitindo o desenvolvimento de competências, atitudes e valores num ambiente de cooperação, autoconfiança e entusiasmo. Encarando esta área curricular a partir de uma orientação construtivista, o ensino das Ciências não deve basear-se na “memorização simples e rotineira de conceitos e/ou procedimentos” (Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues & Couceiro, 2007, p. 26) pois a “(...) perspectiva construtivista assume que a criança constrói o seu próprio conhecimento em consequência da interação com o seu meio físico e sócio-afetivo” (Santos, 2002, p. 28).

Esta área curricular remete-nos para a necessidade de educar para a mudança, pelo que cabe à escola criar uma simbiose entre ensino, inovação e investigação. Enquanto futuras docentes sentimos essa necessidade e responsabilidade pelo que assumimos uma atitude flexível, empreendedora e inovadora.

Neste sentido, surge um leque de atividades em torno do tema “Eu, no passado e no futuro!” que teve como objetivos primordiais o reconhecimento de datas e factos significativos e do significado de novas palavras relativas às áreas do interesse dos alunos e ao conhecimento do mundo, nomeadamente as profissões, realçando as suas ambições para o futuro.

Privilegiando a planificação para a ação educativa com base nos interesses e necessidades das crianças e com estratégias criativas ancoradas na observação, foi possível detetar um especial interesse na utilização de recursos digitais, nomeadamente em sessões fotográficas e dificuldades ao nível da escrita. De referir que a diáde assistiu à visita do fotógrafo que registava fotografias de alunos individualmente e em grupo e era notório o nervosismo, a excitação, a vaidade e a alegria das crianças antes, durante e após esse momento; optou-se, portanto, por pedir a colaboração dos EE na recolha de fotografias dos alunos que patenteassem as suas diferentes fases de desenvolvimento, desde o nascimento, os primeiros passos, a entrada no JI e a entrada na escola. Motivando-os no processo de aprendizagem decidimos, dias antes da atividade, entregar às crianças uma máquina fotográfica para que pudessem captar imagens aleatoriamente e se familiarizassem com o objeto. A par disso a docente-estagiária aproveitou alguns tempos da carga horária para gravar as crianças individualmente pedindo-lhes que referissem o seu nome, idade e passatempo preferido. Foi notória a envolvimento das crianças, algumas delas eram absorvidas pela timidez e outras mais preocupadas com a aparência com que iriam ser filmadas. Porém, realça-se que todo o processo foi privado, apenas para as crianças sentirem o seu crescimento pela observação de si mesmas; as fotografias não foram expostas nem utilizadas para nenhum outro fim, respeitando os objetivos da aula.

O momento inicial, a motivação, da aula teve como objetivo envolver a crianças na atividade que ia ser desenvolvida, estimulando o seu interesse e curiosidades através da narrativa digital “Quem sou eu hoje?”, que consistia num conjunto de gravações efetuadas anteriormente aquando dos relatos das crianças. Neste sentido, tivemos os alunos como objetos de aprendizagem, a voz das crianças, gestos e imagem foram sentidos, visualizando a identidade do eu da criança. Como refere Flores, Peres e Escola (2013) “a identidade traça o modo como cada indivíduo, ou grupo de indivíduos, constrói o seu próprio percurso” (p. 324). Esta metodologia enquadra-se no *Flipped Classroom*, uma espécie de aula invertida, pois envolvemos os alunos na temática gravando-os, sendo que esta gravação ocorreu fora da sala de aula, tornando a temática familiar no momento da aula o que estimula a atenção, participação e interação, melhorando o desempenho dos alunos.

Ao assistirem à narrativa digital, todas as crianças se mostraram entusiasmadas, gostaram de se ver e ouvir a sua voz e aquilo que reproduziram. Após ter sido apresentada a narrativa digital, interrogou-se a turma acerca do título da narrativa realçando a palavra “hoje” como aqui e agora, seguiu-se o pensamento e partilha de ideias acerca de como eram aquando bebés, o que faziam que agora já não fazem e a importância da família no crescimento de cada criança. Deste modo, tentou-se desenvolver a oralidade e a capacidade de argumentação, estimulando-se a participação e o prazer de dialogar com os outros. Posteriormente informaram-se as crianças de que deveriam apalpar o tampo debaixo das suas mesas onde se encontrava um envelope, destinado a cada criança, com algumas fotografias suas, recolhidas, como fora mencionado, e fotocopiadas previamente para que não se estragassem as fotografias originais, posteriormente devolvidas aos pais.

Naturalmente as crianças mostraram as suas fotografias aos pares e em conjunto analisamo-las; alguns EE não entregaram as fotografias das crianças pelo que a diáde optou por fotocopiar as fotografias das fichas individuais e pediu aos alunos que se desenhasssem como bebés. Feita a análise, as fotografias foram coladas no caderno por ordem correta de acontecimentos.

Por baixo de cada fotografia as crianças escreviam o que gostavam de fazer quando eram bebês (passado) e faziam projeções para o futuro, escrevendo a profissão que ambicionavam desempenhar e desenhando o seu autorretrato a desempenhar as respetivas funções.

A segunda parte da aula envolveu a aplicação *Padlet*, desenvolvida previamente pelas formandas, onde a turma teve oportunidade de visualizar a fotografia de cada criança e de transcrever, em letra de imprensa e utilizando um teclado, as suas frases, previamente escritas no caderno em letra cursiva, por debaixo da fotografia respetiva. Assim, verificou-se que as TIC “além de melhorarem a motivação, a concentração, o comportamento, a confiança dos alunos e de estimularem a aprendizagem colaborativa, ajudaram a compreenderem melhor os conteúdos curriculares” (Flores, Escola & Peres, 2011, p. 403). A estratégia metodológica utilizada também foi fundamental porque permitiu que os alunos tivessem consciência de um tema em aula, não pela primeira vez, mas como algo que lhes era familiar. Isto não só melhorou o desempenho do aluno e a qualidade de participação, como o resultado foi fantástico e um marco na vida destas crianças, neste ano de escolaridade.

As tarefas supramencionadas de um modo geral resultaram, no que diz respeito à aquisição de conhecimentos e aprendizagens consolidadas, no entanto, a díade concluiu que, quanto a questões de gestão do grupo, teriam sido necessárias algumas intervenções mais assertivas para que tudo corresse melhor. Além disso, conclui-se que a análise das fotografias deveria ter sido realizada calmamente, bem como a exploração das regras de utilização dos computadores deveriam ter sido negociadas, e a exploração das funcionalidades da aplicação abordada, pois teriam evitado alguma agitação por parte das crianças.

Outro conjunto de atividades que gerou interesse por parte da turma foi “A nossa alimentação”. Tal como o nome indica, neste dia foi abordado o tema da alimentação que era diariamente discutido em sala de aula pois algumas crianças não traziam “lanches saudáveis”. A articulação desta aula teve enfoque nas áreas de Estudo do Meio, Português e Matemática e tinha como

objetivo a sensibilização para a importância de uma alimentação saudável e resultou num jogo curioso suportado pela utilização do computador, que “incentiva a curiosidade, o aumento de confiança e o gosto dos alunos pela Matemática, ajudando a criar ambientes de trabalho em que os alunos são encorajados a fazer e testar conjecturas e a criar e avaliar modelos matemáticos” (Almiro, 2004, p. 8, citando Fey, 1991), estimulando a autonomia do aluno. Para este grupo de atividades a docente-estagiária recorreu à utilização do manual escolar, pois é considerado bastante poderoso e com inúmeras potencialidades quando utilizado com criatividade e sustentado numa metodologia construtivista, assim como o computador, “uma ferramenta que oportuniza a interação entre o sujeito e o objeto” (Demeterco & Alcântara, 2004, p. 81).

A primeira atividade iniciou com a apresentação em *PowerPoint* com informações relativas à Roda dos Alimentos, em forma de jogo, desenvolvendo-se um diálogo/questionário direcionado a cada criança. Neste momento as crianças apresentaram as suas próprias teorias acerca do nome dado à roda, o porquê de preferirem determinados alimentos em detrimento de outros e, naturalmente ficaram a conhecer as verdadeiras designações dos grupos da Roda dos Alimentos, cujos nomes lhes eram completamente desconhecidos pelo que se foi recorrendo ao motor de busca *Google* e através das imagens e descrições foram atribuindo significados às expressões.

Num ambiente saudável de competição, a roda estimulou a consolidação dos conteúdos curriculares, através da mobilização de saberes, numa base de satisfação e diversão. Posto isto, a docente-estagiária apresentou um formulário *online*, previamente elaborado pela mesma, e após a análise oral em conjunto do formulário, e para não correr o risco de acontecer o erro da atividade anteriormente descrita, foram definidas em conjunto regras de utilização dos computadores: enquanto uns alunos respondiam ao formulário *online*, com a ajuda das estagiárias e da orientadora cooperante em três computadores diferentes, os restantes realizavam as atividades do manual e

do livro de fichas de Estudo do Meio, relativos às práticas de uma alimentação saudável.

A leitura do questionário pelas crianças, aquando do seu preenchimento, e a resolução das atividades de modo individual, serviram de mote para a não desistência da concretização de atividades ao nível da leitura, escrita e compreensão do português. De realçar que, durante a tarde, foram corrigidos os exercícios do manual e livro de atividades e analisados e recolhidos os resultados obtidos no questionário através de diferentes gráficos *online* que compactavam as respostas dadas pelas crianças. Pela observação e realização, a turma foi-se apercebendo dos diferentes tipos de gráficos e apropriou-se do vocabulário matemático. Foram recolhidos os dados, utilizando *tally charts*, um esquema de contagem gráfica que permite registar dados aquando a recolha, e com os mesmos construámos um gráfico de colunas, um gráfico de pontos e um gráfico de barras, no quadro, com a ajuda da projeção de uma folha quadriculada, e no caderno diário. Esta possibilidade *online* permite a constatação imediata da solução e sua análise e, ainda, a possibilidade de a enviar ou publicar para fora do contexto da sala de aula, fomentando a abertura da escola ao outro, a interação dos dois mundos. Segundo Flores e Escola (2007) a interatividade promove “o redimensionamento da mensagem, da emissão e da receção”, “a participação, a intervenção, a bidirecionalidade, a multiplicidade de conexões, rompem com a linearidade ao permitirem ao utilizador ser actor e co-autor promovendo ambientes de grande riqueza criativa” (p. 236). Assim, esta atividade permitiu a familiarização com conceitos ligados à alimentação e a consciencialização com vista na adoção de uma alimentação mais saudável, através da perceção de erros alimentares cometidos diariamente. Ao colocar o aluno no centro da atividade foi possível captar momentos de curiosidade e motivação em saber mais sobre a aplicação *online* e, principalmente a preocupação em responder com sinceridade às questões colocadas. Pôde constatar-se também uma interação mais rica e vivencial entre os alunos e entre os alunos e a docente-estagiária e, nos dias seguintes, foi visível a melhoria dos alimentos trazidos

para o lanche. Considera-se que o impacto foi positivo pelas razões supramencionadas. Como forma de síntese e consolidação de conteúdos e aprendizagens foi projetado no quadro e entregue um exemplar impresso a cada criança, um jogo de palavras cruzadas que conferiu aos alunos uma maior autonomia e motivação e funcionou como objeto de avaliação formativa.

Muitas vezes o emprego da tecnologia é receado pelos professores por estar aquém das suas competências técnicas e pedagógica ao nível da inclusão de recursos digitais. No entanto, a docente-estagiária verificou que quando as aulas eram compostas por recursos tecnológicos as crianças tornavam-se mais curiosas na discussão da temática, pelo que optou por seleccionar recursos digitais com alguma frequência. A simples folha quadriculada, projetada no quadro, aquando a construção dos gráficos foi motivo de fascínio das crianças pois “parece mesmo o nosso caderno de matemática”. Apesar de considerar que o preenchimento do formulário foi bem sucedido e um sucesso entre as crianças, pois já se achavam adultos ao responder a “perguntas tão sérias” em que tinham que pensar nas suas rotinas diárias, a docente-estagiária conclui que este deveria ter sido mais curto e que só foi concretizável devido aos recursos humanos e materiais disponíveis, caso contrário teria que ser modificada a estratégia, ou então este deveria ser preenchido fora do horário letivo, com o apoio dos EE.

Durante a PES foram inúmeras as vezes em que se festejaram aniversários em sala de aula, pelo que todos nutriam um especial interesse pelas datas festivas. Com vista na preparação para as fichas de avaliação, a pedido da orientadora cooperante, abordaram-se temas como o convite, a receita, os números pares e ímpares e a reciclagem; neste sentido, a docente-estagiária optou por desenvolver um conjunto de atividades que girassem em torno de uma “festa de natal imaginária”. Como motivação socorreu-se de uma “notícia de última hora”, elaborada num *site online* informando, através de uma imagem, captada idealmente de um momento de uma notícia do telejornal, que são os alunos organizadores do evento e que, para tal, teriam

que elaborar um convite. Esse convite foi elaborado em conjunto pela turma e com o auxílio da docente-estagiária numa postura questionadora. A turma envolveu-se na atividade por acreditar que tinham sido vedetas das notícias do telejornal e empenharam-se na criação de um convite. Aquando a questão sobre de que forma é que poderiam ser divulgadas notícias surgiram respostas como “pela televisão”, “pelo rádio”, “pelas revistas e jornais”, “pelo facebook e por youtube”, “por blogues” e “pela internet”.

Surge então, o interesse da turma pela criação de um blogue, com vista na partilha e divulgação da criação de um convite. Este surgiu num âmbito da metodologia de projeto que, como evidenciado no capítulo I, surge como resposta a uma questão que se mostra relevante para a turma que, neste caso, será a divulgação e partilha deste suposto evento, favorecendo as aprendizagens em torno dos seus interesses e questões e proporcionando uma maior motivação por parte das crianças. “As Leituras do 2º C”, nome dado ao blogue, emergiu da importância de se trabalhar a leitura e a escrita sob uma abordagem no ensino de géneros textuais por forma a que as crianças compreendessem as suas mensagens e as dessem a conhecer, de modo interativo, a um público específico; o primeiro *post* “Sabes fazer um convite? Nós ajudamos-te!” refere-se à elaboração do convite e é constituído por uma parte escrita e imagens elucidativas.

No seguimento desta atividade, um dos requisitos para entrar na festa seria “trazer um par” introduzindo os conteúdos de Matemática que motivam, de um modo geral, a turma. A docente-estagiária aproveitou o facto de as crianças falarem de “namorados e casamentos” para introduzir esta temática; a adição foi trabalhada com recurso à análise de uma receita e, conseqüentemente, dos prazos de validade dos alimentos; e, por fim, a reciclagem, foi abordada apelando ao respeito pelos espaços de convivência social, nomeadamente a sala de aula onde a limpeza não imperava.

A integração das TIC em sala de aula em formato de motivação e jogo surge como ferramenta didática no processo de ensino e aprendizagem, no desenvolvimento de competências de autonomia da pelo que, na abordagem

das temáticas enunciadas anteriormente fez-se um jogo dos números pares e ímpares, no computador, com recurso a uma aplicação com dois diferentes caixotes, em que apareciam números pares e ímpares e cada criança teria que arrastar o número para o caixote correspondente; a seleção de crianças era feita com recurso à roleta de nomes, também ela em formato digital. O facto de, mais uma vez, recorrermos ao jogo interativo, constata que os alunos estão mais confiantes na tarefa, completamente envolvidos com satisfação no encontro de resoluções de problemas. Note-se que o jogo “influi no plano moral, estético, cognitivo, emotivo, afetivo e relacional, sendo que desenvolve laços afetivos positivos” (Silva & Flores, 2014, p. 261) além de “aprendizagens de saber estar consigo e com os outros, momentos de alegria lúdica e de excitação que exige capacidade de reflexão e de controlo sobre si face aos outros” (idem). É assim uma estratégia didática considerável que, quando associada a um *site* estimulador do pensamento matemático, como o selecionado para a aula, associado à resolução de problemas expostos no manual escolar, promove o bem-estar na realização de uma ficha que à partida representaria esforço e desmotivação. Acresce, ainda, que a tecnologia permite “ajustar o processo de ensino às necessidades, competências e ritmos de aprendizagem do aluno tornando o ensino mais justo ao envolver todos os alunos independentemente do seu nível de sabedoria” (Quadros-Flores, Escola & Peres, 2009, p. 701).

Outra das razões para a utilização das TIC foi a visível melhoria do comportamento da turma a par de um aumento de motivação. Introduzimos a temática “As profissões com adições e subtrações” de forma inovadora porque, graças às novas tecnologias, trouxemos o mundo à escola e levamos a escola ao mundo. Este tema desenvolve-se, tal como o nome indica, em torno das profissões e serviu de base para a resolução de exercícios de matemática, área do interesse da maioria das crianças, como forma a fazer uma consolidação dos conteúdos abordados até à data (adição e subtração).

A aula iniciou com a visualização e audição de “As Aventuras do Detetive Gaspar”, um *PowerPoint* interativo, construído pela docente-estagiária,

integrando diferentes ferramentas para incluir voz e movimento de personagens que falam diretamente com os alunos. Deste modo, personaliza o processo envolvendo os alunos na aula pela interação do digital e o presencial. O primeiro diapositivo apresentou-se com a imagem de uma lupa que se movia ao som da música da Pantera Cor-de-Rosa, reconhecida instantaneamente pela turma, o que despoletou numa enorme agitação e suspense. A turma, na sua grande maioria, afirmou que a lupa pertencia à Pantera Cor-De-Rosa, mas com o título apresentado, logo mudou de ideias, pois “o filme” referia “As Aventuras do Detetive Gaspar”. No segundo diapositivo apresenta-se o detetive que pede ajuda à turma para investigar alguns casos, ao que a turma se aprontou a colaborar. À medida que os slides passavam, a personagem desafiava um aluno na descoberta de um enigma que se suportava por uma imagem de locais e objetos diferenciados, sempre correspondentes a determinada profissão. Apresentar um personagem que interage com os alunos é incluir a emoção em sala de aula, pelo que tem efeitos na participação, no desempenho e nos resultados. Esta aprendizagem por descoberta adquire “uma maior amplitude. A criança aprende porque atingiu determinado desenvolvimento, mas ao aprender desenvolve-se ainda mais.” (Tavares & Alarcão, 2005, p. 88)

Acresce que, este personagem orientou os alunos na construção do conhecimento pelo que iam realizando uma ficha de registo para melhor compreensão e consciencialização dos conteúdos curriculares, no sentido de que durante o diálogo e resolução de enigmas os alunos não se perdessem no propósito da aula, registando sempre o essencial, além de que havia códigos que iriam aparecendo e que os ajudariam nos cálculos a efetuar. Esta atividade foi extremamente rica pois envolveu conteúdos como adições e subtrações, números pares e ímpares, diagrama de *Venn*, *tally charts* e gráficos, e descoberta de profissões. Exigiu alguma concentração por parte das crianças, para tal, estas mostraram-se envolvidas, motivadas e curiosas, pois ansiavam ser chamadas como ajudantes do detetive e tinham consciência da necessidade de resolver o enigma do detetive encontrando uma solução.

Este tipo de atividade que impõe desafios-problema e espera que os alunos resolvam dá significado à aprendizagem e todos os alunos se envolvem com dedicação, como refere Flores, Eça, Rodrigues & Quintas (2015) “os alunos aprendem a liderar momentos da aula, a construírem o seu próprio conhecimento e a aplicá-lo diretamente no contexto, recriando novas representações e modos de estar na aprendizagem” (p. 172). Terminada esta atividade iniciou-se o jogo “As Profissões e suas funções” apresentado em *PowerPoint*, jogo este de adivinhas que eram ditadas aos alunos, gravadas previamente através da ferramenta *Audacity* pela docente-estagiária, e lhes fornecia três opções de resposta, às quais os alunos respondiam no computador, individualmente. Caso a resposta estivesse certa soltava-se um som de ovação, caso contrário, uma vaia. Algumas das profissões apresentadas eram desconhecidas das crianças pelo que se estimulou a uma pesquisa a fim de alargar o seu conhecimento. Isto mostra que efetivamente uma aula não se concentra num único conteúdo curricular de uma determinada área disciplinar, mas num conjunto de conteúdos que se articulam de forma vertical e horizontal, interdisciplinar e transdisciplinar, realçando a articulação de saberes numa aprendizagem significativa e no desenvolvimento de múltiplas competências.

Por vezes a própria sala torna-se um obstáculo no desenvolvimento das aulas mas é necessário que o professor encontre uma solução imediata. Devido ao calor que se fazia sentir e por estarmos no final de um longo dia de aulas, algumas crianças perderam o interesse na atividade, pelo que a docente-estagiária apelou à calma e ao silêncio, optando por terminar a atividade das adivinhas e captando a atenção da turma para a resolução de uma sopa de letras em jeito de consolidação do conteúdo abordado.

Esta atividade também foi divulgada no blogue, a pedido da turma, com recurso a imagens e uma espécie de enigma de palavras. Ainda na temática das profissões, abordou-se o texto poético com recurso à amostragem do poema “O Indeciso” de José Jorge Letria. Após a interpretação e análise do poema, cada aluno elaborou uma quadra e um desenho ilustrativo da mesma

que mencionava a profissão que tenciona desempenhar mais tarde; posteriormente, reuniram-se os desenhos e as quadras e construiu-se um livro *online*, no *StoryJumper*, e divulgou-se, mais uma vez, no blogue. Esta divulgação foi um fator determinante na tarefa pois as crianças queriam realizá-la com qualidade na medida em que depois podiam partilhá-la com a família.

De relevar também as visitas de estudo que permitem que as crianças contactem com a comunidade e que funcionam como motivação, tornando a aula mais criativa e ativa, permitindo que os alunos estabeleçam contacto com o mundo real, partindo da descoberta. No âmbito da área curricular do Estudo do Meio, mais propriamente na abordagem das instituições, surgiu a oportunidade de visitar a biblioteca escolar e explorar mais acerca da profissão de bibliotecária, que se constituiu numa oportunidade valiosa de aprendizagem e compreensão do conteúdo. Para tal, foi elaborado um *e-mail*, pelos alunos com a colaboração da estagiária, a fim de verificar a disponibilidade da bibliotecária e marcar a visita. Posteriormente foi elaborado um questionário com perguntas acerca da profissão em causa e que surgiram da curiosidade dos alunos; também este questionário foi enviado, na sequência da resposta ao primeiro *e-mail*, para que a profissional se preparasse para responder às questões. Tanto o questionário como o registo da visita de estudo foram postados no blogue da turma.

Assim, conclui-se que o blogue, por ter emergido do interesse da turma, estimulou a escrita por parte dos alunos e foi uma boa forma de promover a leitura e escrita de textos curtos, próprios do 2º ano de escolaridade em que a escrita ainda é precoce. A dinamização do blogue procurou guiar-se por estratégias, tais como, “a participação de todos”, abrindo oportunidades de diálogo que estimularam a oralidade, “a elaboração de versões finais dos trabalhos, para publicação” como modo de aperfeiçoamento de texto, “a adopção de uma perspectiva de explicitação (...) o seu desenrolar quotidiano, os sentimentos e emoções vividos pelos alunos”, “o desencadear da reflexão, orientada para a perspectiva do destinatário/leitor” e os “comentários” com

vista no “enriquecimento mútuo numa comunidade de aprendizagem (Tavares & Barbeiro, 2011, p. 73). Além disso, abriu a capacidade de reflexão face à imagem, explorando a linguagem não-verbal e que atrai qualquer leitor. Por não serem permitidas a divulgação de fotografias dos alunos, optou-se por restringir o acesso ao blogue. Um aspeto menos positivo que a docente-estagiária gostaria de realçar foi o facto de as crianças afirmarem ter mostrado o blogue aos EE mas nenhum dos adultos ter interesse, disponibilidade ou competências em ou para comentar por escrito, mencionando apenas verbalmente que “estava giro e interessante” e que “podem jogar os jogos sempre que quiserem”, pois as docentes-estagiárias colocaram ligações para jogos didáticos adequados às idades e relativos às diferentes áreas curriculares. Esta situação poderia ter sido evitada se as docentes-estagiárias fizessem uma reunião de exploração e ensino da utilização do blogue.

Esta experiência de PES, baseada no trabalho cooperativo e colaborativo entre a díade, a orientadora cooperante e a supervisora, foi significativa pois permitiu a criação de uma atmosfera envolvente e estimulante, em torno do diálogo e críticas construtivas, assentes na transparência e sinceridade. Permitiram que a docente-estagiária refletisse acerca das suas ações, durante e após a ação, valorizando umas e melhorando outras, aperfeiçoando a sua ação pedagógica através de uma reflexão sistemática, num processo contínuo de resolução de problemas e construção de saberes.

Pode-se afirmar, com base nas atividades descritas, e outras não descritas, e vividas neste nível educativo, que as tecnologias favorecem a educação pois como vimos nas práticas educativas aqui apresentadas os alunos desenvolvem várias competências: “linguagens e textos”, “informação e comunicação”, “raciocínio e resolução de problemas”, “pensamento crítico e pensamento criativo”, “relacionamento interpessoal”, “autonomia e desenvolvimento pessoal”, “bem-estar e saúde”, “sensibilidade estética e artística”, “saber técnico e tecnologias” e “consciência e domínio do corpo” (Martins, 2017, p. 12).

## REFLEXÃO FINAL

A realização do presente relatório de estágio permitiu que a futura educadora e professora consolidasse as aprendizagens adquiridas ao longo do seu percurso académico.

Durante o período de licenciatura em Educação Básica e de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, especializado no perfil duplo, foi proporcionada a aquisição de conhecimentos científicos, pedagógicos, didáticos e culturais, a fim de se concretizar o desenvolvimento profissional, através de unidades curriculares díspares.

Focalizando neste período de dois anos de mestrado, apesar de todas as aulas assistidas terem constituído um ponto fulcral nesta longa caminhada, ainda incompleta, considera-se que os momentos de estágio foram de extrema importância.

Na experiência em contexto real, através do “saber pensar e agir”, mencionados na introdução, a docente-estagiária apercebeu-se que estas duas vertentes de teoria e prática não se podem dissociar, sendo dever do profissional de educação assumir uma postura investigadora, crítica e reflexiva, encarando as suas funções como “actividade racional capaz de ser melhorada através da investigação e de actividades formativas, particularmente aquelas que implicam um estudo extenso” (Hoyle, 1980, p. 49, citado por Day, 2001, p. 22). Assim, as etapas da metodologia de investigação-ação permitiram a utilização da sequência processual de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação conduzindo à melhoria de práticas e ao desenvolvimento sustentado de uma ação integrada e integradora.

Esta metodologia conduziu à tomada de decisões, por parte da docente-estagiária, a par de uma postura reflexiva que conduziu à elaboração de

planificações fundamentadas, assentes na dialética teoria e prática nos contextos de EPE e 1º CEB.

A observação sistemática nos diferentes contextos constituiu-se num forte instrumento para a projeção da ação, permitindo a perceção dos interesses e necessidades das crianças, pontos fulcrais para a construção de uma planificação que permitisse que a criança se desenvolvesse de modo holística, através da motivação e do envolvimento no processo de ensino e de aprendizagem.

Neste sentido, a mobilização de estratégias e recursos diversificados, estimulou a integração das TIC, em articulação com outros recursos físicos, nos dois níveis educativos. O facto de estes recursos terem sido pensados e desenvolvidos especialmente para o grupo/turma, proporcionaram momentos ricos e inovadores no espaço-sala.

No que se refere à ação, esta esteve sempre num caminho em paralelo com a reflexão, o que conduziu a mudanças significativas na prática pedagógica. Para além de refletir acerca das suas ações de forma crítica e pessoal, houve a possibilidade de fazer esse exercício com outros pares e elementos de formação. Salienta-se que estas reflexões construtivas, antes, durante e após a ação, assentes no diálogo, se constituíram num marco de toda a PES na medida em que permitiram e contribuíram para a construção do conhecimento pessoal e um crescimento profissional. O facto de existirem objetivos comuns e partilhas de experiências conduziu a uma transformação e inovação da prática educativa que influenciará as práticas futuras, colmatando as dificuldades que se avizinhavam.

Destaca-se, fundamentalmente o processo de supervisão na medida em que “as dimensões da colaboração surgem claramente associadas à melhoria do conhecimento profissional produzido e à maior eficácia do desempenho docente” (Roldão, 2007, p. 26). Este processo formativo ancorado na reflexão coletiva, na análise e observação conjunta das situações concretas permite gerar um novo conhecimento e realizar ações mais significativas.

Na EPE a equipa educativa reunia todas as semanas com o intuito de avaliar formativamente o desempenho e a evolução, tanto das crianças como das docentes-estagiárias, e para elaborar colaborativamente a planificação para a semana seguinte, a qual se enviava para a supervisora que respondia com um feedback construtivo. Ao nível do 1.º CEB, decorreu de forma sistemática para um aperfeiçoamento de práticas.

Sendo a criança o centro da ação, a escuta da sua voz também levou à realização de momentos significativos e variados, nomeadamente o recurso ao jogo e a metodologias com recursos diversificados. Esta construção de um ambiente propício a aprendizagem forneceu às crianças “actividades baseadas na experiência (...) planeadas tendo em conta os grupos específicos de crianças” e oportunidades para “estimular a resolução de problemas baseada na observação direta do meio ambiente local, trabalhar cooperativamente com os pais e a comunidades, observar e avaliar o alcance da aprendizagem, desenvolver a responsabilidade social das crianças” criando “um ambiente organizado, atractivo e entusiasmante” (Vasconcelos, 2005, adaptando Sylvia & Siraj-Blatchford, 1995, p. 17). Procurou-se realizar práticas sustentadas nos princípios pedagógicos que integrassem o desenvolvimento social, cognitivo e emocional das crianças, atuando na sua ZDP, através da diferenciação pedagógica e da organização do espaço-sala, dos recursos e do tempo, defendendo a participação ativa da criança. Através da tomada de decisões e de análises reflexivas, pelas oportunidades de cooperação, foi possível a participação individual e em grupo, respondendo aos interesses, necessidades e características das crianças.

As práticas desenvolvidas nos dois contextos permitiram um melhor conhecimento acerca dos grupos de crianças com idades compreendidas entre os três e os sete anos, percebendo a evolução e desenvolvimento das capacidades e das necessidades que caracterizam as diferentes faixas etárias. Além disso, os laços de afetividade estabelecidos com as crianças na EPE e no 1.º CEB, bem como a participação das famílias, fortaleceram as interações positivas dentro e fora das salas de atividades e resultaram num bem-estar

emocional equilibrado, beneficiando o desenvolvimento de capacidades intelectuais, emocionais e afetivas e aprendizagens esperadas.

A formação no perfil duplo permitiu a consciencialização da pertinência de uma ligação entre os dois níveis de educação, perspetivando uma continuidade educativa e uma transição harmoniosa entre ambas as valências. Salienta-se, ainda, que possibilitou uma visão holística da educação, constituindo-se uma experiência enriquecedora e gratificante, recheada de intensos momentos e aprendizagens que fundamentaram toda a dedicação, empenho e esforço na superação das dificuldades.

Esta experiência de prática revelou-se de extrema importância para o processo de formação inicial, assumindo este processo como inacabado e que “é necessário promover o desenvolvimento profissional contínuo de todos os professores, ao longo de toda a carreira, para que estes possam acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspectivas sobre bom ensino” (Day, p. 16) apelando ao pensamento e à criação de “um destino humanamente emancipador” (Martins, 2017, p. 6).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que Formação?. Universidade de Aveiro. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1, 15-24.

Almeida, A. R. S. (1999). *A emoção na sala de aula*. Campinas: Papirus.

Almiro, J. (2004). *Materiais manipuláveis e tecnologia na aula de Matemática*. Acedido a 16 de dezembro de 2016. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/gti-joao-almiro.pdf>.

Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*, 7.ª edição. Lisboa: McGraw-Hill.

Barroso, M. & Leite, C. (2011). Desafios à gestão de um currículo socialmente comprometido. *Indagatio Didactica*, 3(1), 95-108.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Boiko, V. & Zamberlan, M. (2001). A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação. *Psicologia em Estudo*, 6(1), 51-58. Acedido a 4 de maio de 2017, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a07.pdf>.

Cochito, M. (2004). *Cooperação e aprendizagem*. Porto: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME).

Cortesão, L. & Stoer (1997). Investigação-Acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Educação, Sociedade & Culturas*, 7, 7-28.

Cortesão, L. (2000). Ser professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade. *Limiar do século XXI*, 35-50. Porto: Edições Afrontamento.

Coutinho, C.P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.J. & Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: metodologia preferencial nas práticas educativas, 355-380. *Psicologia, Educação e Cultura* (2009), 13(2), 455-479. Minho: Universidade do Minho.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Delors, J. (Coord.) (1996). *Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.

Demeterco, J. & Alcântara, P. (2004). O mundo virtual como ferramenta interativa no ensino-aprendizagem colaborativo. *Revista Científica de Comunicación y Educación*, 23, 77-81. Acedido a 6 de abril de 2017. Disponível em <http://www.redalyc.org/html/158/15802313/>.

Estrela, M. (2010). *Profissão Docente. Dimensões Afectivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.

Flores, M. A. & Flores, M. (2000). Do Currículo Uniforme à Flexibilização Curricular: algumas reflexões. In J. Pacheco, J. Morgado & I. Viana (Orgs.), *Actas do IV Colóquio sobre Questões Curriculares “Políticas Curriculares: Caminhos de Flexibilização e Integração”*, 83-92. Braga: Instituto Politécnico de Bragança/Universidade do Minho.

Flores, P. & Escola, J. (2007). Interactividade: Uma Nova Modalidade Comunicacional. In IX simpósio Internacional de Informática Educativa. In *Symposium on Computers in Education*, 235-240. Porto: Escola Superior de Educação do Porto.

Flores, P., Eça, L., Rodrigues, S., & Quintas, C. (2015). A cidadania e as TIC: Projeto no 1º CEB. In A. Flores et al. (Org.). *Colóquio Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores*, 170-177. Braga: Universidade do Minho.

Flores, P., Escola, J. & Peres, A. (2011). O retrato da integração das TIC no 1º Ciclo: que perspectivas?. In P. Dias e A. Osório (Coord.). *VII Conferência Internacional de TIC na educação – Challenges*, 401-410. Braga: Universidade do Minho.

Flores, P., Peres, A. & Escola, J. (2011). Novas soluções com TIC: boas práticas no 1º Ciclo do Ensino Básico. In V. Gonçalves, M., Meirinhos, A., Garcia Valcarcer, F. Tejedor (Eds.). *1ª Conferência Ibérica em Inovação na*

*Educação com TIC (ieTIC)*, 429-439. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Flores, P.; Peres, A. & Escola, J. (2013). Identidade Profissional Docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1º CEB na região do Porto. In Raposo-Rivas, Joaquim Escola; Martinez-Figueira; Florêncio Aires (Coords.). *As TIC no Ensino: Políticas, Usos e Realidades*, 323-342. Santiago de Compostela: Andavira Editora.

Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Revista Escola Moderna*, 5, 5-12. Acedido a 4 de maio de 2017. Disponível em [https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun\\_rev5-1%20Vygotky%20Escola%20Moderna.pdf](https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun_rev5-1%20Vygotky%20Escola%20Moderna.pdf).

Folque, M. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O modelo Pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Formosinho (1999). *Currículo e Desenvolvimento Curricular. Problemas e perspectivas*, 2ª edição, 8-9. Lisboa: Edições ASA.

Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In Formosinho, J., Monge, G & Oliveira-Formosinho, J. (Orgs.) *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica*, 82-104. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J., Monge, G. & Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J., Spodek, B., Brown, P., Lino, D. & Niza, S. (2002). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.

Freitas, L. & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições ASA.

Garrutti, E. & Santos, S. (2004). A interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação do conhecimento. *Revista de Iniciação Científica da FCC*, 4(2), 187-197. Acedido a 4 de maio de 2017. Disponível em <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/view/92/93>.

- Goleman, D. (1997). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*, 6.ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. (2007). *O método de projecto*. Mangualde: Edições Pedago, Lda..
- Machado, M. (2006). *O papel do professor na construção do currículo*. Universidade do Minho. Acedido a 4 de janeiro de 2017. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/6156>.
- Martins, G. (Coord.) (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V. & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental: Formação de Professores*, 2.ª edição. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J.C. (1997). *A relação Pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J.C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- Neves, A., Campos, C., Fernandes, D., Conceição, J.M. & Alaiz, V. (1994). *Observe! Vai ver que encontra*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. *In Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Acedido a 9 de maio de 2017. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/observe.pdf>.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S.B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 1(XXII), 81-93. Acedido a 9 de maio de 2017. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a09.pdf>.

Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J. & Costa, H. (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Spodek, B., Brown, P. C., Lino, D. & Niza, S. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*, 8.ª edição. Lisboa: McGraw-Hill.

Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Ponte, J. P. (2002). *A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.

Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Quadros-Flores, Paula, Escola, Joaquim, & Peres, Américo (2012). Formar para Inovar, Inovar Formando. In Rodriguez, J., Fernandez, C. & Gonçalves, D. (Org.). *III Encontro Internacional Fenda Digital: TIC, Escola e Desenvolvimento. Projetos de inovação mediados pelas TIC*, 91-98. Póvoa de Varzim: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e Nova Escola Galega.

Quadros-Flores, P., Escola, J. & Peres, A. (2012). Formar para Inovar, Inovar Formando. In Rodriguez, J., Fernandez, C. & Gonçalves, D. (Org.). *III Encontro Internacional Fenda Digital: TIC, Escola e Desenvolvimento. Projetos de inovação mediados pelas TIC*, 91-98. Póvoa de Varzim: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e Nova Escola Galega.

Quadros-Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2009). A tecnologia ao Serviço da Educação: práticas com TIC no 1º Ciclo do ensino Básico. In *VI Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges*, 715-726. Braga: Universidade do Minho.

Quadros-Flores, P.A. (2011). Os dez Princípios de uma boa prática. In Ana Paula Vilela, (Coord.), *A par dos tempos que correm, as TIC e o centenário da República*, 95-98. Cadernos, Escola e Formação. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.

Quadros-Flores, P.A. (2016). *A identidade profissional docente e as TIC. Estudo de boas práticas no 1º ciclo do ensino básico na região do Porto*. Vila Real: Novas Edições Acadêmicas.

Riley, J. (2005). Capítulo 3 – Curiosidade e comunicação: língua e literacia na educação de infância. In Vasconcelos, T. (2005). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*, 42-54. Porto: Texto Editores, Lda..

Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. In *Dossier: Trabalho colaborativo dos professores*, Revista Noesis, 71, 24-29. Acedido a 8 de junho de 2017. Disponível em file:///C:/Users/Sara%20Sim%C3%B5es/Downloads/Noesis71.pdf.

Roldão, M. C. (2000). *Formar professores. Os desafios da profissionalidade e currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIFOP.

Roldão, M. C. (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Roldão, M.C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

Santos, J. (1982). *Ensaio sobre a Educação I – A criança quem é?*. Lisboa: Livros Horizonte.

Santos, M. C. (2002). *Trabalho experimental no ensino das ciências*. Lisboa: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional.

Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Revista Escola Moderna*, 35, 5-50. Acedido a 4 de maio de 2017. Disponível em [http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev\\_em\\_35/2009\\_em35\\_fserralha\\_caratmem\\_p5.pdf](http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_35/2009_em35_fserralha_caratmem_p5.pdf).

Sévérin, G. & Dupont, S. (1982). *O meu filho no jardim-infantil*. Porto: Porto Editora, Lda.

Silva, F. & Flores, P. (2014). O conflito em contexto escolar: transformar barreiras em oportunidade. In M. Carvalho, A. Loureiro & C. Ferreira (org.). *XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Ciências da Educação: espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar*, 253-268. Vila Real: De Facto Editores.

Siraj-Blatchford, I. (2005). Capítulo 1 – Critérios para determinar a qualidade na aprendizagem das crianças entre os três e os seis anos. In Vasconcelos, T. (2005). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*, 10-20. Porto: Texto Editores, Lda..

Siraj-Blatchford, J. (2005). Capítulo 7 – Design, tecnologia e o uso de computadores na educação de infância. In Vasconcelos, T. (2005). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*, 103-113. Porto: Texto Editores, Lda..

Spodeck, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de Três a Oito Anos*. Portalegre: Artmed.

Tavares, J. & Alarcão, I. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*, 1ª edição. Coimbra: Edições Almedina, S.A..

Vasconcelos, T. (2005). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Porto: Texto Editores, Lda.

Viana, F.L., Ribeiro, I., Baptista, A., Brandão, S., Costa, L. & Santos, S. (2014). Falar, ler e escrever no jardim de infância. Como a investigação suporta a ação. In Viana, F. L. & Ribeiro, I. (Coord.) (2014). *Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para jardim de infância. Educação Pré-Escolar*, 44-77. Carnaxide: Santillana.

Vilhena, G. & Lopes da Silva, M. I. (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família*. Lisboa: Ministério da Educação.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M.A. (1994). *Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.



## DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS ORIENTADORES

Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M.C. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Buescu, H., Morais, J., Rocha, M.R. & Magalhães, V.F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Departamento da Educação Básica. Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar.

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de março. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Departamento da Educação Básica. Avaliação na Educação Pré-Escolar.

Complemento Regular Específico do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto – 2015.

Constituição da República Portuguesa (1976). Acedido a 4 de maio de 2017 Disponível em <https://www.parlamento.pt/parlamento/documents/crp1976.pdf>.

Declaração Universal dos Direitos Humanos – Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, e publicada na 1ª Série do Diário da República, em 9 de março de 1978.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Diário da República n.º 126/2012 – 1.ª série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República n.º 129/2012 – 1.ª série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. 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. Previsão de novos Programas e Metas Curriculares para o Ensino Básico.

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. Diário da República n.º 65/2016 – 1.ª série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Princípios orientadores da avaliação das aprendizagens nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República n.º 240/2014 - 1.ª série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Referência às novas matrizes curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto. Diário da República n.º 201 – 1.ª série A. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – 1.ª série. Lisboa: Ministério da Educação. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro. Diário da República n.º 166 – 1.ª série A. Lisboa: Ministério da Educação. Habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho. Diário da República n.º 131/2013 – 1.ª série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Ofertas curriculares dos ensinos básicos e secundário ministradas em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo.

Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto. Diário da República n.º 38 – 1.ª série. Ministério da Educação. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997 – 1.ª série. Lisboa: Ministério da Educação. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Diário da República n.º 166/2009 – 1.ª série. Ministério da Educação. Lisboa. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

Plano Anual de Atividades, 2016/2017.

Plano de Atividades de Grupo, 2016-2017.

Projeto Educativo do Agrupamento, 2013-2017.

Regulamento Interno do Agrupamento, 2013.

Ribeiro, D. (2016). *Ficha da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada - Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Escola Superior de Educação do Porto do Instituto Politécnico do Porto.

Tavares, C. F. & Barbeiro, L. F. (2011). *As implicações das TIC no ensino da língua*. Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

UNICEF (1989). *Convenção sobre os direitos da criança*. Assembleia Geral das Nações Unidas. Acedido a 4 de maio de 2017. Disponível em [https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf).

**NM**