





Orientação



## **AGRADECIMENTOS**

Certamente que não irei conseguir agradecer a todas as pessoas que me acompanharam nesta caminhada, dirijo desta forma umas palavras de agradecimento, aos mais próximos:

Agradeço em primeiro lugar à minha mãe, ao meu pai e à minha avó pelo amor incondicional. Pais maravilhosos que sempre confiaram em mim e me ampararam em cada desespero e me encorajaram quando tudo parecia estar longe de atingir.

À minha estrela que me acompanhou durante toda esta caminhada, o meu querido avô, a quem dedico cada vitória da minha vida.

Ao meu namorado, pela paciência e companheirismo, pelo apoio e pelas inúmeras palavras de amor, compreensão e conforto.

Ao meu par pedagógico, Sofia Cunha, que para além de ter feito este percurso comigo, sentiu cada dificuldade e sucesso conquistado, com o coração cheio de amizade e disponibilidade.

Às minhas amigas pelo apoio em momentos difíceis, pelas partilhas de ideias e incertezas, pelo incentivo e momentos de lazer.

Às supervisoras institucionais, Prof.<sup>a</sup> Doutora Margarida Marta e Prof.<sup>a</sup> Doutora Susana Sá, e orientadoras cooperantes pelas partilhas de experiências e conhecimentos, pelas orientações, disponibilidade e apoio durante o meu processo de formação.

Às crianças que me ajudaram neste percurso, pelas diversas aprendizagens e partilha de sorrisos, pelo afeto e carinho.

A todos o meu muito obrigada!



## RESUMO

O presente relatório de estágio está inserido no âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, integradas no 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. O Mestrado confere habilitação profissional para a docência de duplo perfil - educador de infância e professor do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Ao longo das práticas educativas, apoiadas no paradigma socioconstrutivista, desenvolveram-se inúmeras aprendizagens, através das capacidades desenvolvidas pela observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, etapas que enformam a metodologia de investigação-ação. Essas aprendizagens permitiram estar mais atenta às especificidades de cada criança e do grupo, a fim de responder com atividades que proporcionassem momentos prazerosos e criativos, construindo o conhecimento.

Neste sentido, se expressam as ações educativas de todo o percurso formativo, aliando saberes teóricos com a prática, desenvolvendo capacidades e atitudes investigativas e reflexivas. É de salientar, que em ambos os estágios foi possível realizar um trabalho colaborativo entre a díade, crianças, docentes e supervisoras institucionais, contribuindo para a qualidade educativa e como um veículo importante de formação.

Palavras-chave: Crianças; Investigação-ação; Trabalho colaborativo; Desenvolvimento profissional e pessoal.



## **ABSTRACT**

This report is inserted under the course Educational Practice Supervised in pre-school education and 1st cycle of basic education, integrated in the 2nd year of the Master in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. The Master's degree provides professional qualification for double-profile teaching - childhood educator and teacher of the 1st Cycle of Basic Education.

Throughout the educational practices, supported in the socioconstructivist paradigm, numerous learning were developed, through the capacities developed by observation, planning, action, reflection and evaluation, steps that conform the research-action methodology. These learnings allowed us to be more attentive to the specifics of each child and the group, in order to respond with activities that provided pleasant and creative moments, building knowledge.

In this sense, the educational actions of the whole formative course are expressed, combining theoretical knowledge with practice, developing capacities and investigative and reflexive attitudes. It should be noted that in both stages it was possible to carry out a collaborative work between the dyad, children, teachers and institutional supervisors, contributing to the quality of education and as an important vehicle for training.

Keywords: Children; Action research; Collaborative work; Professional and personal development.



## ÍNDICE

|   |     |
|---|-----|
| Agradecimentos  | I   |
| Resumo  | III |
| Abstract  | V   |
| Lista de anexos   | IX  |
| Lista de abreviações  | X   |
| Introdução  | 1   |
| Capítulo I. Enquadramento teórico e legal   | 3   |
| 1. O perfil duplo – Ser educador de infância, ser professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico e a formação ao longo da vida | 4   |
| 1.1 Modelos curriculares e orientações na Educação Pré-Escolar  | 10  |
| 1.2 Princípios educativos no ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico   | 16  |
| 2. O trabalho colaborativo e reflexivo na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico                   | 22  |
| Capítulo II. Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação  | 27  |
| 1. Caraterização da instituição de estágio  | 28  |
| 2. Caracterização do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar   | 30  |
| 3. Caracterização do ambiente educativo no 1º Ciclo do Ensino Básico  | 33  |
| 4. Metodologia de investigação-ação   | 38  |
| Capítulo III - Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos                                     | 45  |
| 1. Percurso educativo experienciado em contexto de Educação Pré-Escolar   | 46  |
| 2. Percurso educativo experienciado no 1º Ciclo do Ensino Básico  | 62  |

|                                       |    |
|---------------------------------------|----|
| Metarreflexão                         | 79 |
| Referências bibliográficas            | 85 |
| Normativos legais e outros documentos | 91 |

## LISTA DE ANEXOS

Suporte digital

Anexo 1 – Registo fotográfico atividades no espaço exterior

Anexo 2 – Grelha de observação das aprendizagens das crianças

Anexo 3 – Modelo de planificações

Anexo 4 – Planificação de EPE

Anexo 5 – Registo fotográfico “Técnica da televisão”

Anexo 6 – Registo fotográfico Atividade “Todos no sofá”

Anexo 7 – Registo fotográfico da preparação dos figurinos

Anexo 8 – Registo fotográfico da elaboração do cenário

Anexo 9 – Registo fotográfico “Os animais saltaram do livro”

Anexo 10 – Registo fotográfico da atividade “O girassol”

Anexo 11 – Registo fotográfico do Singular e plural

Anexo 12 – Planificação do 1º CEB

Anexo 13 – Registo fotográfico da atividade “Boneco Cabeludo”

Anexo 14 – Registo fotográfico atividade “Ajudem... O H perdeu uma perna”

Anexo 15 – Registo fotográfico da atividade da caixa mágica

Anexo 16 – Registo fotográfico da atividade das áreas

Anexo 17 – Registo fotográfico dos animais construídos

## **LISTA DE ABREVIATÖES**

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DL – Decreto-Lei

EB – Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LEM – Ligação Escola-Meio

NEE – Necessidade Educativa Especial

OCEPE – Orientaes Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática Educativa Supervisionada

TIC – Tecnologias de Informao e Comunicao

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

## INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio está inserido no âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB), integrada no 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. O Mestrado confere habilitação profissional para a docência de duplo perfil - educador de infância e professor do 1º Ciclo do Ensino Básico - como explicitado no Decreto-Lei n.º79/2014, de 14 de maio. Desta forma, a Prática Educativa Supervisionada (PES) constituiu uma componente de formação, que procurou construir um desenvolvimento pessoal e profissional, com um perfil profissional adequado, autónomo, responsável e coerente. Nos seminários abordaram-se conteúdos essenciais para a construção de um quadro concetual e metodológico que sustentam a prática docente. Procurou-se a problematização das práticas para um apoio de dúvidas, bem como questões relacionadas com a planificação. Pretendia-se deste modo, mobilizar saberes científicos, pedagógicos, didáticos e culturais numa perspetiva de construção colaborativa dos saberes profissionais, visando uma educação equitativa e inclusiva (Ribeiro, 2016-2017).

Ao longo do estágio desenvolveram-se algumas competências essenciais aos dois perfis – de educador de infância e de professor do 1º CEB – aprofundando conhecimentos adquiridos na Licenciatura em Educação Básica, com o intuito de proporcionar a construção de conhecimentos científicos, pedagógicos bem como potenciar o desenvolvimento de capacidades investigativas e reflexivas.

No relatório procura-se elucidar a PES em EPE, realizada com um grupo de crianças dos três aos cinco anos, e a PES no 1ºCEB com um grupo de crianças

do 1º ano, com idades compreendidas entre os seis e sete anos. Ambas se desenvolveram na mesma instituição de educação, possibilitando, assim, um maior conhecimento dos aspetos organizacionais e do meio envolvente. As práticas foram realizadas em díade, promovendo o espírito de entreajuda, de apoio e colaboração entre as mestrandas e entre a equipa educativa.

Este documento organiza-se em três capítulos e pretende descrever, de forma reflexiva, crítica e articulada, o percurso formativo. O primeiro capítulo refere-se ao enquadramento teórico e legal, colocando em evidência os pressupostos teóricos que orientaram e fundamentaram a PES; o perfil de um educador de infância e professor do 1º CEB e a importância do trabalho colaborativo e reflexivo.

O segundo capítulo caracteriza o contexto onde se realizou a PES, caracteriza os grupos de crianças, as salas de atividades/aulas onde foram desenvolvidas grande parte das atividades e a organização das rotinas pedagógicas. Neste capítulo, é ainda explanada a metodologia de investigação mobilizada, enquanto estratégia de formação em contexto da prática docente, nomeadamente a metodologia de investigação-ação, evidenciando as etapas de espiral dinâmica e contínua; aborda-se, ainda, os recursos educativos criados e utilizados no contexto. Relativamente ao terceiro capítulo são descritos e refletidos algumas atividades e projetos de intervenção, desenvolvidos na EPE e no 1ºCEB e o impacto das ações nas aprendizagens das crianças dos dois grupos. Por fim, surge uma metarreflexão onde tece algumas considerações finais acerca da PES, mencionando as potencialidades para o desenvolvimento pessoal e profissional e os constrangimentos vividos e sentidos, ao longo do percurso formativo.

## CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“Os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos”.

(Alarcão, 1996, p.177)

Nesta linha de pensamento, situa-se a perspetiva de Delors (1996, p. 16) quando se refere à educação como uma “construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões”. Ainda, no relatório da UNESCO publicado em 1996, se “faz apelo ao cidadão autónomo, crítico e capaz de formular juízos que lhe permitam decidir e viver em qualquer sítio e em qualquer momento numa perspetiva ecológica da vida” (idem). Assente neste pressuposto, procurou-se construir o seu processo autónomo ao longo da licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O capítulo pretende clarificar algumas conceções teóricas e a legislação fundamental à ação docente, que guiaram toda a prática desenvolvida pela mestranda. Desta forma, a reflexão teórica apresentada teve como principal objetivo, a formação do docente, o perfil de um educador de infância e professor 1º CEB, e a exploração de aspetos basilares que nortearam o processo formativo de desenvolvimento profissional e pessoal, nomeadamente, o trabalho colaborativo e reflexivo.

## 1. O PERFIL DUPLO – SER EDUCADOR DE INFÂNCIA, SER PROFESSOR DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E A FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA

No mundo atual viver e exercer uma profissão implica que haja um envolvimento pessoal num processo contínuo de desenvolvimento, que permita a construção e reconstrução do conhecimento (Nóvoa, 2002). Por conseguinte, o profissional de educação tem de forma autónoma e criativa, responder ao que lhe é exigido, desenvolvendo competências e dilemas com que se deparará no percurso profissional (Formosinho, 2009).

Todo o processo educativo apoia-se em referenciais teóricos e legais, relevantes para a ação pedagógica. Desta forma, o DL n.º79/2014, de 14 de maio, regulariza a habilitação profissional necessária para a prática docente, valorizando o desenvolvimento de competências inerentes à prática, promovendo uma postura indagadora, reflexiva e crítica. Também especifica alguns parâmetros para o funcionamento da unidade curricular de PES, em contexto de EPE e contexto do 1ºCEB, nas quais os formandos através de observações realizadas desenvolvem capacidades de planificação, colaboração, reflexão, ações educativas e avaliações necessárias para que possam responder às necessidades e interesses das crianças. Assim, o docente tem de desenvolver competências, de forma criativa e colaborativa, para saber responder às diversas situações que se deparará ao longo da vida pessoal e profissional.

Importa referir que os DL n.º240/2001 e DL n.º241/2001, de 30 de agosto, caracterizam o perfil geral e específico do docente de Educação Pré-Escolar e dos ensinos Básico e Secundário. Em relação ao DL n.º240/2001, de 30 de agosto, afirma que as instituições de formação habilitam as formandas para a

docência. Este mesmo decreto realça a importância da formação inicial, que auxilia a formanda a definir o seu perfil geral para a prática docente.

Desta forma, defende-se, sucintamente, que o educador de infância e professor do 1ºCEB devem ser capazes de possibilitar um desenvolvimento holístico, respondendo às necessidades e interesses despertados pelas crianças, as suas ações devem visar o desenvolvimento de cada criança, tendo em conta a necessidade de construir aprendizagens integradas e significativas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Neste perfil geral estão elencadas quatro dimensões que explicitam a construção do futuro profissional: “Dimensão profissional, social e ética”, sublinhando o saber específico da profissão e a reflexão partilhada dos saberes profissionais; “Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, realçando os saberes próprios da especialidade e os saberes transversais e disciplinares adequados a cada nível de ensino. A “Dimensão da participação na escola e de relação com a comunidade”, enfatiza a cidadania democrática e a cooperação entre os agentes educativos, comunidade educativa e famílias e a “Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida”, acentuando a formação como elemento constitutivo da prática profissional, realçando o trabalho de equipa (Formosinho, 2009, p.161, DL n.º240/2001, de 30 de agosto).

Segundo o DL n.º241/2001 de 30 de agosto, define o perfil específico do docente para a educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, cabendo ao docente desenvolver o currículo de acordo com o seu grupo de crianças através das planificações e organizações do ambiente educativo. A fim de criar condições para que a criança se desenvolva em contextos educativos complexos, onde possam emergir possibilidades múltiplas de aprendizagem.

A criança é um ser com competência e atividade, e “a sua motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações

intrínsecas das crianças” (Oliveira-Formisinho & Formosinho, 2013, p. 28). O papel do docente é o de co orientar, adaptar e organizar o ambiente, e através da observação, observar e escutar a criança, para a melhor compreender e responder.

Revê-se assim como um orientador e mediador do processo de aprendizagem, assumindo uma pedagogia participativa, baseada na cooperação, escuta, promovendo a liberdade de expressão e atitude crítica (Gambôa, 2011). Ao longo da prática, a organização e o modo como o espaço era utilizado foram observados. Estes devem ser um espaço acolhedor, seguro e que promova bem-estar, a curiosidade e aprendizagem das crianças, como será explorado no terceiro capítulo, e com a reflexão compreendeu-se o quão indispensável são nas planificações. É pertinente que os materiais e recursos atendam a critérios interligados com o grupo de crianças e alicerçados nas características da instituição, promovendo a qualidade educativa. Devendo, deste modo, ser estimulantes, funcionais, possibilitando o conforto, segurança e aprendizagens significativas (Spodek & Saracho, 1994). Ao longo do estágio proporcionou-se o contacto com materiais diversos e de desperdício, a fim de proporcionar momentos de descoberta e de exploração em pequenos e grandes grupos, bem como explorações autónomas das crianças (Hohmann & Weikart, 2009).

Deste modo, as atividades e os projetos devem ser concebidos, com vista a promover ocasiões de saber-ser, saber-fazer e saber-estar. Assim, mediante o que foi referido anteriormente, este é dos objetivos primordiais da ação docente - o de proporcionar condições de colaboração e de equilíbrio para as crianças (Delors, 1996). São inúmeros os desafios colocados a esta profissão, que evidenciam a importância do objetivo basilar da prática docente – formar indivíduos capazes de pensar, criar, agir e mobilizar conhecimentos e saberes.

Importa assim, que o educador de infância e professor de 1ºCEB sejam conhecedores da legislação em vigor e dos documentos orientadores da prática, como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e os Programas e Metas Curriculares do 1º. CEB. Para que consiga promover estratégias pedagógicas cheias de motivação, levando as crianças à procura de informações necessárias à aprendizagem, mobilizando conhecimentos prévios. No entanto é de salientar que o perfil do educador de infância e professor do 1ºCEB são influenciados pelas finalidades educativas, por questões políticas, sociais, económicas, culturais e pela gestão do sistema educativo em Portugal.

Tal como o educador de infância, o professor do 1º CEB deve promover e mobilizar conhecimentos das crianças, bem como fomentar a sua autonomia. O docente deve apoiar-se no desenvolvimento da criança, tornando-se mediador no processo de ensino e de aprendizagem. Assim, dá a possibilidade da criança se tornar o núcleo central de todo o processo, tendo um papel ativo e participativo na construção do seu percurso educativo. O docente deve encarar todo o seu caminho profissional, com uma atitude colaborativa e integradora, devendo ser promotor de uma pedagogia participativa e diferenciada, apoiada na cooperação e na escuta, a fim de formar crianças livres, colaborativas, reflexivas e críticas (Perrenoud, 2000).

Deste modo, este método de ensino, que se centra no processo de aprender a aprender dá ao grupo de crianças e ao docente um papel muito importante, pois o “desenvolvimento de uma metodologia construtiva, interativa e colaborativa torna-se um caminho para o saber sustentado na criação de aprendizagem” (Wenger, 1998 citado por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.32). É essencial que os docentes sejam capazes de fomentar aprendizagens contextualizadas e articuladas, pois o conhecimento não é estanque, aprende-se ao longo da vida. Na prática procurou ter uma atitude e

postura onde explorou diversos conteúdos de forma lúdica sempre aliada a uma aprendizagem relacionada com as diferentes áreas curriculares e de conteúdo, possibilitando novas experiências, construindo saberes ativando os conhecimentos prévios, potencializando o pensamento crítico, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais desafiante e motivador. Na PES teve-se em consideração motivar e colocar a criança no centro do processo educativo promovendo a superação das necessidades e dificuldades, atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Este conceito de Vygotsky (1991) compreende a diferença entre as aprendizagens que a criança realiza sozinha e aquelas que consegue construir com o auxílio do adulto ou de outras crianças mais desenvolvidas agindo de acordo com os pressupostos da perspetiva socioconstrutivista (Shaffer, 2005).

Considera-se assim, que as atividades e os momentos proporcionados da organização em grandes e pequenos grupos, bem como a exploração individual, deverão ser planeados pelo educador de infância e professor do 1ºCEB. Efetivamente o docente deve organizar o tempo educativo em prol das necessidades e interesses das crianças de forma articulada e coerente (Miguéns, 2017). É de salientar a importância da alternância das atividades orientadas, com momentos de exploração individual das crianças, na escolha das áreas, nos momentos de jogo livre e no espaço exterior, pois paralelamente à organização do ambiente educativo no 1ºCEB, devido às diretrizes e ao tradicionalismo observado durante o estágio, não é tão flexível. Contudo, importa que o docente consiga gerir o grupo de crianças, reorganizando tempos, espaços e recursos/materiais, de modo a responder aos interesses, motivações e necessidades do grupo (Arends, 2008).

Nesta linha de pensamento, considera-se importante destacar as considerações da UNESCO sobre a educação perspetivada para o século XXI,

onde estão definidos os quatro pilares basilares no processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente, que a criança deve ter condições para aprender a fazer, aprender a ser, aprender a viver em convivência e aprender a conhecer (Delors, 1996). Assim, procura-se estimular o pensamento crítico e reflexivo da criança, dos educadores de infância e dos professores de 1ºCEB. Com o desenvolvimento do pensamento crítico, torna-se capaz de lidar e enfrentar os desafios de situações educativas, por vezes ambíguas e complexas. É com essas situações, que o docente procura melhorar as suas estratégias e metodologias de ensino, pois a formação inicial docente não é um processo estável, mas de carácter evolutivo ao longo da vida.

O educador de infância e professor do 1ºCEB quando terminam a sua formação inicial, guardam consigo um conjunto de saberes e conhecimentos que promovem a capacidade de desenvolver a profissão de educador de infância e professor do 1ºCEB, conhecimentos e saberes esses que “irão ser relevantes no desenvolvimento das crianças, mas não suficientes perante os desafios” (Marta, 2015, p. 145).

Nesta perspetiva a aprendizagem ao longo da vida deverá ser um processo dinâmico e contínuo, iniciando-se na formação inicial e que se prolongará ao longo do percurso profissional. A aprendizagem ao longo da vida deverá basear-se na “ construção do eu profissional, que evolui (...) e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar” (Marcelo, 2009, p.7 citado por Marta, 2015, p. 146), num espaço educativo lúdico e de aprendizagem. Criando, assim, um clima de alegria, de partilha, de diálogo, de laços e de afetos, onde o docente, juntamente com as crianças, aprendem num ambiente de convivência saudável.

Desta forma, o educador de infância e o professor do 1º CEB assumem um papel na construção de um contexto, com um ambiente de bem-estar, de harmonia, de espírito colaborativo e entreajuda, de motivação e de escuta.

## 1.1 MODELOS CURRICULARES E ORIENTAÇÕES NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A formação ao longo da vida associa-se a um percurso de modificações de comportamentos e atitudes, que o educador de infância vai vivenciando e, assim, construindo a sua identidade profissional, robustecendo os seus conhecimentos na prática concreta.

Contudo é importante que o educador de infância seja conhecedor da legislação em vigor e dos documentos orientadores da prática. Segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar nº5/97, de 10 de fevereiro refere a Educação Pré-Escolar como uma etapa fundamental e a partir dos 3 anos de idade. No entanto, na Lei 65/2015, de 3 de julho foi considerado a universalidade das crianças a partir dos quatro anos de idade, garantindo o desenvolvimento equilibrado do indivíduo.

O educador de infância deve apoiar-se nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), documento que apresenta um conjunto de orientações pedagógicas. Este documento apresenta uma perspetiva socioconstrutivista, colocando a criança no centro da ação educativa e “caracteriza-se por uma abordagem mais centrada em orientações para o educador do que na previsão das aprendizagens a realizar pelas crianças e o modo como serão implementadas” (Serra, 2004, p.69).

Interessa referir que as OCEPE e as circulares deram um bom contributo para as práticas educativas e articuladas com as famílias, com o 1ºCEB e com a comunidade, permitindo processos de diferenciação pedagógica. Desafiam deste modo, os educadores a explorarem práticas inovadoras, procurando uma educação de infância de qualidade, tendo a responsabilidade de organização do ambiente educativo, “como suporte do trabalho curricular e da sua intencionalidade educativa” (Circular nº4 /DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril).

Deste modo, sendo a avaliação um elemento que regula a prática educativa, esta assume um carácter formativo e contínuo, constituindo-se como apoio no planeamento de estratégias e tomada de decisões do educador de infância (circular nº17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro). Durante a PES foram proporcionados momentos de diálogo, que permitiram a reflexão em conjunto com as crianças, para analisar as atividades desenvolvidas. Nesses momentos de reflexão, as crianças referiam o que mais tinham gostado, as dificuldades nas tarefas, bem como conhecimentos adquiridos. Com os diálogos foi possível recolher informações a fim de melhorar e adequar estratégias e metodologias.

De acordo com Serra (2004), as orientações curriculares surgiram para dar mais visibilidade e dignificação do papel dos educadores de infância, uma vez que muitas famílias desconhecem o trabalho dos educadores de infância e as suas funções educativas. A EPE não pode ser entendida como uma passagem para a escolaridade obrigatória, mas deve ser encarada como um processo de educação ao longo da vida.

As Orientações Curriculares encontram-se organizadas em três grandes áreas de conteúdo, contemplando vários domínios e subdomínios, nomeadamente: a Área de Formação Pessoal e Social, o modo como a criança se relaciona consigo própria, com os outros, e com o mundo – área transversal; a Área de Expressão e Comunicação, onde a criança tem acesso a formas e

meios diversificados de expressão que permitem apropriar-se de meios de comunicação, à construção de conceitos e relações matemáticas (domínio da Matemática e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita), incluindo nesta área o domínio da Educação Artística (Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança) e da Educação Física – área básica; a Área do Conhecimento do Mundo que faz a sensibilização às ciências, ao rigor científico, aos saberes sociais, criando situações de descoberta e exploração do mundo envolvente – área integradora (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). As áreas de conteúdo permitem apoiar o educador na articulação de saberes, explicitando “as implicações para uma abordagem integrada e globalizante” (*idem*, p.6).

Ao longo das práticas criaram-se situações e intervenções que proporcionaram a exploração de cada área de forma articulada, gerindo cada necessidade e interesse revelado. Tendo sempre em conta a organização e gestão do ambiente educativo, a forma como foi organizado o grupo de crianças, o espaço em que se exploraram as atividades e a forma como foi gerido o tempo. Durante a PES foram proporcionados momentos de diálogo, permitindo a reflexão em conjunta com as crianças para que fizessem a análise do dia e das atividades desenvolvidas.

Contudo, é de salientar que as atividades exploradas com as crianças tiveram um carácter lúdico aliado à aprendizagem. Aprender a brincar é das formas mais eficazes de proporcionar ao grupo uma exploração contextualizada e com sentido, pois “(...) a criança brinca para descobrir o mundo, as pessoas, e as coisas que estão à sua volta” (Araújo, 2009, p. 132).

Com o brincar, a criança aprende a conhecer os outros e melhor a si própria; aprende a conviver, descobre as suas limitações, conhece o seu grau de altruísmo e capacidade de ação individual e de equipa; aprende a partilhar, ganha confiança e autonomia. Acima de tudo aprende a desenvolver

estratégias para contornar obstáculos e superar dificuldades, aprendizagens, que serão tomadas ao longo da vida, pois “constrói-se trabalhando junto com as crianças e com os adultos, experimentando junto, errando junto, corrigindo, revendo e refletindo sobre o trabalho realizado” (Faria, 2007, p.283). Com o aprender brincando proporcionou-se às crianças diversas atividades articuladas com todas as áreas do saber, adaptando estratégias e metodologias.

Todavia, importa explicar alguns modelos curriculares basilares para melhor se compreender ação educativa, procurando evidenciar as suas potencialidades e orientações para o processo educativo. Salientam-se os modelos nos quais a díade sustentou a sua prática educativa, entre eles: o High-Scope, o Movimento da Escola Moderna e o Reggio Emilia.

Efetivamente, o modelo curricular High/Scope é identificado pela existência de princípios fundamentais que orientam a prática profissional. A aprendizagem pela ação, as experiências diretas e imediatas que a criança vive no seu quotidiano “através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos.” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 22). Este modelo valoriza a aprendizagem em cooperação e as interações adulto-criança, dando-lhe voz e apoiando-a, para que se sinta confiante de exprimir as suas emoções. O ambiente para aprendizagem ativa, permite ao grupo realizar e tomar decisões, tendo a sala de atividades dividida em áreas de interesses específicos, com materiais de fácil manipulação e acesso. Outro princípio está interligado com a rotina diária (planear – fazer-rever), que apoia a iniciativa da criança, uma vez que proporciona tempo para se expressar. Neste modelo, a aprendizagem ocorre pela ação e interação com a restante equipa educativa, promovendo a afetividade e confiança de partir à descoberta do ambiente em seu redor. Tendo em conta o referido, no estágio

escutou-se a voz da criança, dando-lhe tempo e espaço para que fosse a protagonista da sua aprendizagem.

Contudo, ao longo da PES observaram-se algumas práticas referentes ao modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM). Efetivamente, procurou sempre fomentar práticas de cooperação e vivência democrática, pois o educador deve proporcionar momentos de partilha, negociação e de envolvimento na construção da sua aprendizagem. No entanto, considera-se relevante o trabalho em grupo, a fim de desafiar o desenvolvimento integral das crianças (Folque, 2014).

No que respeita à organização do ambiente educativo deve promover ambientes acolhedores e envolventes, que suscitem situações motivadoras e desafiantes às crianças na construção de conhecimentos. As áreas básicas do espaço educativo encontram-se distribuídas pela sala de atividades, com o objetivo das crianças as poderem explorar e experimentar, utilizando diferentes discursos epistemológicos de acordo com as principais áreas de conhecimento (*idem*). O papel do educador é organizar o tempo, os materiais e espaço em parceria com as crianças, sofrendo alterações sempre que necessário de acordo com as aprendizagens das mesmas.

Importa ainda mencionar outro modelo que fundamentou a PES, o modelo Reggio Emilia em que o educador se orienta pelas “cem linguagens” das crianças, desvalorizando os seus planos, baseando-se na pedagogia das relações (Katz, 2016). Deve conceber um contexto educacional que transmita confiança, conforto e motivação, onde a curiosidade, as hipóteses e as pesquisas das crianças sejam escutadas (Lino, 2013). Na visão do modelo de Reggio Emilia, o ambiente físico é considerado com o terceiro educador, pois “o ambiente deve atuar como uma espécie de aquário que reflete as ideias, atitudes e culturas das pessoas que nele vivem” (Malaguzzi, 1997, citado por

Lino, 2013, p. 120). Este modelo valoriza o trabalho colaborativo entre as crianças, educadores e famílias, onde todos aprendem uns com os outros.

Transversal aos modelos curriculares referidos anteriormente, a Metodologia de Trabalho de Projeto fundamentou grande parte da PES. É de salientar, que as crianças nos momentos de grande grupo e de partilha levantavam algumas questões à educadora cooperante e à díade. Desta forma, a metodologia referida permitiu ativar os conhecimentos prévios das crianças e envolver todo o grupo para uma abordagem pedagógica centrada num problema ou questão. As crianças formulam hipóteses, testam ideias e encontram soluções para os problemas encontrados ao longo da aprendizagem, desenvolvendo o seu espírito crítico, colaborativo e autonomia (Gambôa, 2011).

De acordo com Vasconcelos (2011), a metodologia de trabalho por projeto implica a definição de um problema ou questões a investigar, implica a planificação e desenvolvimento do trabalho, onde o grupo hierarquiza objetivos gerais e tarefas. Posteriormente, a fase da execução, formulação de teias de ideias e sínteses das informações recolhidas e a fase da divulgação e avaliação. Nesta última fase há uma partilha de todo o trabalho realizado com a comunidade envolvente, em que se reflete sobre todo o processo com as crianças.

Todavia, o educador de infância deve gerir cada modelo curricular de forma flexível, adequando-se às especificidades de cada criança, pois são perceptíveis diversos momentos de rotina de trabalho, diferentes formas de organizar as atividades com o grupo, semelhanças no apoio diferenciado e uma aposta no “fazer em companhia que permite o espaço de participação, ação de decisão da criança” (Monge & Formosinho, 2016, p.142).

Todos os documentos orientadores e modelos curriculares deixam espaço para cada educador de infância, para cada grupo de crianças integrar e desenvolver as suas competências, as suas capacidades, articulando com o meio envolvente. A voz de cada um deve ser escutada para rentabilizar o trabalho de todos, daí a complexidade do ato de educar pois é importante gerir as emoções e os conhecimentos.

## 1.2 PRINCÍPIOS EDUCATIVOS NO ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

As crianças não são tábuas rasas nem desprovidas de saberes, e no mundo de hoje têm acesso a informações oriundas de todo o mundo em rápidos segundos, devido à evolução das novas tecnologias (TIC), é como um abrir a janela para o mundo. Deste modo é necessário que o professor de 1ºCEB consiga desenvolver e assumir um papel de gestor e construtor do currículo, acompanhando as transformações sociais, científicas e tecnológicas, adaptando-se aos novos interesses que as crianças revelam (Formosinho, 2009).

Desta forma, o 1ºCEB encontra-se organizado em quatro anos e a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, nº 49/2005, de 30 de agosto) determina o carácter universal, obrigatório e gratuito do EB, assinalando no artigo 7º, que lhe cumpre “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses”. No mesmo artigo estão consagrados os objetivos gerais do EB, tendo como objetivo assegurar uma formação igual para todos, uma formação equilibrada relacionando o saber e o saber-fazer.

Tal como em contexto de EPE, também o professor de 1ºCEB se socorre não só dos vários normativos legais, como ainda dos Programas e das Metas

Curriculares para o Ensino Básico (EB), mais precisamente para a área da Matemática e do Português regulamentando os conteúdos e competências a desenvolver e Organização Curricular e Programas para a área de Estudo do Meio e área das Expressões Artísticas e Físico-Motora. Deste modo, a área curricular de Português apresenta quatro domínios - a Oralidade, a Leitura e Escrita, a Iniciação à Educação Literária e a Gramática (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015) e a área curricular de Matemática estrutura-se em três domínios - Números e Operações, Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados (Damião, Festas, Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013).

Nas Metas Curriculares encontram-se os objetivos gerais e os descritores de desempenho, somente para Matemática (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2012) e Português (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015). Contudo os programas de Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras estruturam-se não em domínios mas em blocos. Assim para a área curricular de Estudo do Meio organizam-se em seis blocos e para a área curricular de Expressões Artísticas e Físico-Motoras também se verifica uma estruturação em blocos específicos para Expressão e Educação Físico-Motora, Expressão e Educação Musical, Expressão e Educação Plástica e Expressão e Educação Dramática (Departamento da Educação Básica, 2004). Esta organização apresentada permite ao docente gerir o currículo para melhor planificar as ações educativas.

Partindo desta descrição dos programas e das metas curriculares, a formação em perfil duplo promoveu a tomada de consciência educativa que se propicia entre EPE e 1ºCEB. Desta forma, no artigo 8º alínea a) estão consagrados os objetivos de cada ciclo. Relativamente ao 1ºCEB cabe “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da

leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora”.

Desta forma, o professor de 1ºCEB deve ter em conta que uma boa organização do tempo e do espaço são elementos fundamentais na aprendizagem (Arends, 2008). O DL n.º176/2014, 12 de dezembro, regulamenta a carga letiva total – 25 horas semanais – e para cada uma das áreas curriculares. Português e Matemática, mínimo de 7 horas semanais, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras, mínimo de 3 horas semanais. Para o Apoio ao Estudo determinam o mínimo de 1 hora e 30 minutos e 1 hora para a Oferta Complementar. Também foi introduzido no 1º CEB, o ensino do Inglês (3º e 4º anos) de, pelo menos, 2 horas semanais.

Esta distribuição suscitou uma breve reflexão, pois é notória a discrepância do número de horas letivas pelas diferentes áreas curriculares. Existe uma maior carga horária das áreas curriculares de Português e Matemática, paralelamente às áreas curriculares de Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras. Perante esta situação, o professor deve recriar os programas, valorizando cada área, articulando-as a fim de atender não só às suas necessidades e focos de interesse, mas também aos diferentes ritmos que as crianças evidenciam. Ao longo do estágio foi possível promover um ensino articulado e criativo com todas as áreas curriculares. Através de atividades descritas no terceiro capítulo e como é referido no artigo 7º, alínea c) da LBSE, o professor de 1ºCEB deve “proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios”.

A importância da área das Expressões Artísticas e Físico-Motoras não pode ser descurada, pois é importante trabalhá-la com as crianças. Embora se

reconheça a importância da Matemática e do Português, o tempo das outras áreas devia ser repensado (Miguéns, 2017). Na prática observou-se que as áreas curriculares de Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras era pouco ou nada exploradas com o grupo, tornando-se assim num dos desafios a modificar com as intervenções educativas. Articular as áreas torna-se num trabalho colaborativo, onde se privilegia a criatividade e a imaginação, o envolvimento e motivação da criança por inteiro, para que se possa promover tanto a literacia e a numeracia com as diversas expressões (Eisner, 2008).

Neste sentido, cada vez mais tem sido reconhecida a importância de uma gestão flexível do currículo e de promover a articulação curricular, para proporcionar aprendizagens funcionais e integradoras, pois “favorece aprendizagens significativas, quer por razões de melhor acesso ao conhecimento cognitivo, quer por razões de relação entre esse conhecimento e questões sociais e familiares dos alunos” (Leite, 2012, p.89).

Considera-se assim, que o docente desenvolva o currículo, adaptando os conteúdos e competências relativamente ao grupo de crianças, pois o currículo “é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas” (Pacheco, 1996, p.20). Com efeito, numa conceção socioconstrutivista, a avaliação dos discentes, permite que o docente repense sobre os processos de aprendizagem. Avaliar permite que o professor reflita sobre a aprendizagem das crianças, motivando à mudança de estratégias e recursos (Cortesão, 2001). Havendo uma maior preocupação pelo processo e não pelo produto final, refletindo sobre as melhorias que o próprio contexto educativo pode melhorar para fomentar aprendizagens construídas pelas crianças (Perrenoud, 2000).

Assim, a avaliação deve focar-se no desenvolvimento global da criança, ao invés da avaliação dos conhecimentos adquiridos. De acordo com o DL n.º 17/2016 de 4 de abril, artigo 25º, a avaliação compreende três modalidades distintas: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa. A avaliação diagnóstica fornece elementos ao professor permitindo-lhe compreender e planear estratégias de apoio e orientação adequados ao grupo de crianças; a avaliação sumativa, mais centrada nos resultados obtidos numa situação educativa, tem um carácter mais quantitativo e a avaliação formativa proporciona ações pedagógicas mediante as características do grupo, sendo como “uma bússola orientadora” do processo de ensino e aprendizagem (Cortesão, 2001, p.39).

Ao longo da prática considerou-se a modalidade de avaliação formativa a que mais responde às individualidades das crianças, pois “assume um carácter contínuo e sistemático, devendo recorrer a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade das aprendizagens e às circunstâncias em que ocorrem” (DL n.º 17/2016 de 4 de abril, artigo 24º). Com adoção desta metodologia de avaliação permitiu a tomada de consciência acerca da qualidade pedagógica, com o intuito de adaptar e reajustar, em prol de uma aprendizagem holística da criança, valorizando o processo em detrimento do produto final (Leite, 2001). Com o referido, é de salientar que cada criança é única e revela ritmos de aprendizagens distintos, sendo indispensável uma boa organização do tempo letivo.

A escola de hoje necessita de professores inovadores, criativos e dinâmicos, capazes de tornar possível um currículo flexível, uma articulação de saberes, uma abertura ao diálogo entre educadores de infância e professores do 1ºCEB (Monge & Formosinho, 2016). De acordo com Serra (2004, p. 78) quanto mais estes dois níveis de educação se inteirarem “mais se enriquece o universo

pedagógico dos professores e educadores e maiores serão as oportunidades de sucesso para as crianças”.

Efectivamente, o professor do 1ºCEB tem autonomia para gerir e organizar os tempos letivos, considerando as individualidades de cada criança, da instituição, famílias e comunidade educativa. Desta forma pretendeu-se articular nas planificações, as observações refletidas ao longo da prática, com propostas educativas dinâmicas, metodologias didáticas, e materiais/recursos diversificados, atendendo a uma pedagogia diferenciada.

Esta diferenciação pedagógica torna a educação inclusiva, integrando todas as crianças no processo de autoconhecimento, pois “uma sala de aulas com ensino diferenciado proporciona diferentes formas de apreender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz” (Tomlinson, 2008, p.13). O ensino diferenciado sugere uma colaboração, entre as crianças e o professor em prol do desenvolvimento e sucesso mútuos.

Nas escolas de hoje, o professor do 1ºCEB depara-se com uma grande heterogeneidade social e cultural. Daí fazer ainda mais sentido uma nova conceção de organização escolar “que ultrapasse a via da uniformidade e que reconheça o direito à diferença considerando, assim, a diversidade como um aspeto enriquecedor da própria comunidade” (Cadima, 1998, p.13). O desafio que se propõe à escola é o de saber gerir a heterogeneidade e promover diversas oportunidades de sucesso das crianças, pois “diferenciar o ensino passa por organizar as atividades e as interações (...) tendo em conta as suas características e necessidades pessoais” (*idem*, p.14).

Nesta linha de pensamento, ao longo da prática apoiou-se nos conhecimentos e vivências que as crianças traziam consigo, a fim de explorar

atividades lúdicas, criativas e adaptadas, para possibilitar um crescimento mais apoiado (Antunes, 2001).

## 2. O TRABALHO COLABORATIVO E REFLEXIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O contexto onde o desenvolvimento profissional se processa deve ser construído pelo educador de infância e professor do 1ºCEB, de forma a corresponder às necessidades das suas crianças, desencadeando-se de uma maneira participativa e ativa dentro da comunidade educativa.

De acordo com Hargreaves (1998, p. 83) “o advento da pós-modernidade trouxe consigo um aumento da colaboração profissional e algum reconhecimento da necessidade de serem estabelecidos laços mais estreitos entre o desempenho profissional dos professores e a sua vida pessoal”. Cada vez mais o trabalho colaborativo é eleito pelo seu carácter de compreensão de si próprio e da parceria, tendo como principal objetivo o de tornar o profissional docente mais reflexivo, não só para que a colaboração funcione entre educadores e professores, mas também perceber o seu porquê e o para quê.

Com a PES compreendeu que esta vertente de trabalho em equipa, de trabalho cooperativo e colaborativo promove para uma aprendizagem, também ela colaborativa. Esta aprendizagem melhora as práticas, quebra barreiras e isolamentos possíveis no percurso de docência.

Em relação às crianças, implica um trabalho de sala de atividade e sala de aula, em que as crianças trabalhem não só nos grupos, mas enquanto grupos, enriquecendo desta forma “o repertório de estratégias de ensino dos professores, especialmente quando é aplicada com flexibilidade e discrição”

(Hargreaves, 1998, p. 89). Assim, a aprendizagem colaborativa melhora não só a aprendizagem cognitiva, mas também competências sociais bastante necessárias.

É necessário que os docentes aceitem esta proposta de trabalho colaborativo, como um desafio e que sejam capazes de nas suas salas de atividades e salas de aulas promover a existência de ambientes colaborativos e cooperativos. Sendo as crianças elementos ativos e participativos no desenvolvimento profissional do professor, a fim de evitar o individualismo associado à desconfiança, como refere Rosenholtz “os professores isolados parecem cobrir as dúvidas e inadequações irritantes com camadas reconfortantes de ilusão pessoal” (Rosenholtz, 1988 citado por Hargreaves, 1998, p.189).

Por conseguinte, o trabalho colaborativo desenvolve relações estreitas entre os professores e o desenvolvimento curricular, ou seja, é uma proposta de trabalho em que o ensino ganha mais força, sendo necessária para assegurar um maior leque de experiências e de crescimento das suas carreiras.

A colaboração é vista como um dos trabalhos a serem desenvolvidos mais promissores, articulando e integrando, desta forma, as ações educativas, as planificações, o seu desenvolvimento e investigação, pois a mesma “surge como resposta produtiva a um mundo no qual os problemas são imprevisíveis, as soluções são pouco claras e as exigências se intensificam” (Hargreaves, 1998, p. 277). A colaboração envolve processos de negociação entre todos os intervenientes do processo educativo, rentabilizando os saberes de cada um, ao mesmo tempo que promove uma cidadania democrática.

Os educadores de infância e os professores do 1ºCEB privilegiam esta vertente do trabalho em equipa, por forma a proporcionar às crianças ambientes de segurança e bem-estar, onde possam conviver e resolver os

obstáculos que se deparam, ao longo da sua ação pedagógica. O trabalho em equipa, realizado com as crianças, ao longo das práticas educativas supervisionadas, permitiu observar e conviver de perto com a motivação evidenciada através do envolvimento das crianças ao nível de todas as dimensões, tais como, nas planificações, nas ações e reflexões sobre a práxis e no decorrer da mesma, como se verá no terceiro capítulo.

Em contexto de EPE e 1ºCEB, o trabalho colaborativo é um trabalho de grupo entre os adultos, entre a comunidade escolar e as crianças, onde todos “centrem energias coletivas e individuais na qualidade das interações”, tornando a práxis mais rica, envolvente e significativa (Katz, 2006, citada por Marta, 2015, p. 132). É essencial recorrer à colaboração das interações das crianças, de outros profissionais de educação, das famílias, dos elementos pertencentes à comunidade educativa, para aumentar o poder da educação, tornando-a num processo coletivo e aberto, refutando a ideia do isolamento dos docentes nas quatro paredes das salas de atividades. Ao longo do estágio valorizou o trabalho colaborativo por promover uma educação de qualidade às crianças, desenvolvendo a confiança no seu trabalho e em todo o seu desempenho profissional.

Esta metodologia de trabalho em grupo deve despertar a abertura à compreensão, ao diálogo, à troca de opiniões, ao cruzamento de diferentes saberes e à construção do saber em conjunto. Desta forma, a noção de colaboração passa pela “distribuição do poder entre os participantes em grupos colaborativos” (Alarcão & Canha, 2013, p. 44), onde deixa de existir o poder individual e o destaque de alguns elementos do grupo, ou seja, o poder diz respeito, às decisões tomadas em grupo, para que se mobilizem esforços em alcançar os objetivos traçados.

É de salientar, que tanto para o contexto de EPE com no contexto de 1º CEB, refletiu que o uso desta metodologia de trabalho de equipa é um poderoso instrumento de desenvolvimento profissional e pessoal, pois através da interação com os outros promove diversas experiências e enriquece o conhecimento. A colaboração é um instrumento que serve o desenvolvimento das pessoas envolvidas estando intimamente relacionada com a “natureza das relações entre as pessoas”, com princípios de “partilha e de equidade sobre formas de construção de conhecimento” e com o desenvolvimento e organização do trabalho (*idem*, 2013, p.46).

Desta forma, a colaboração permite um investigação colaborativa, onde as decisões são inteiramente partilhadas e discutidas no seio da equipa, e pretende que os educadores de infância e professores do 1ºCEB valorizem as experiências e novos saberes, confiando uns nos outros.

Ao longo da PES compreendeu-se que cada vez mais para ser um bom profissional é de facto importante consolidar a ideia que ninguém se desenvolve sozinho, ninguém faz um bom trabalho isoladamente. É necessário falar com o par ou grupo, sobre medos, angústias, inquietações, algo que correu menos bem, para que possa haver uma boa tomada de decisões, que beneficie o grupo, a equipa de trabalho e a participação na escola e na comunidade educativa. Só evoluímos trabalhando em conjunto e a favor do bem comum – a educação das crianças.

Estas aprendizagens só se realizam se o docente experimentar e refletir sobre as suas práticas, pois essas reflexões permitirão que o mesmo se desenvolva e inove, como explanado no segundo capítulo. A reflexão faz, ou devia fazer, parte da vida do profissional docente, com ela escutamos e analisamos, de forma voluntária, as ações realizadas ou ações observadas. Ser um educador de infância e professor do 1ºCEB reflexivo “é ser capaz de refletir

sobre as complexidades do fenómeno educativo e agir como um transformador social, o que implica promover igualmente a reflexividade dos alunos” (Vieira, 2014, p.107).

A reflexão é uma atitude de questionamento, uma busca acerca de alguma coisa, de alguma curiosidade, de alguma explicação de um momento da ação educativa, a fim de promover a construção de saber em si próprio e nas crianças. Os contextos educativos deverão promover as interações interpessoais de forma a construírem uma cultura colaborativa que espelhe a escola como uma agência humana (Alarcão, 1996).

Com o referido compreendeu-se a necessidade de um ensino, aprendizagens e ações reflexivas, para uma educação mais autónoma, mais inovadora, mais criativa, pois “a formação é um fazer permanente, que se refaz constantemente na ação. Para se ser, tem de se estar sendo” (Freire, 1972 citado por Alarcão, 1996, p. 187).

O trabalho colaborativo, aliado ao poder da reflexão, torna-se numa ferramenta para o desenvolvimento de atitudes individuais e coletivas, de atitudes abertas, de disponibilidade para acolher o saber e experiências, que através de diversas interações aumenta o nosso próprio conhecimento e a possibilidade de transformar a educação. Como nos diz Freire (1997, p. 51 citado por Marta, 2015, p.2) “Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade em que implica a promoção da curiosidade ingénua à curiosidade epistemológica, e, do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade”.

Deste modo, no capítulo seguinte apresentará o contexto no qual desenvolveu as suas práticas educativas supervisionadas, bem como a metodologia de investigação utilizada no seu percurso de formação.

## **CAPÍTULO II. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

“Designa-se investigador não aquele professor que indaga no sentido restrito do termo, obedecendo aos cânones da investigação, mas, outrossim, o professor que adopta uma atitude investigativa para o estudo do seu próprio trabalho, com a ajuda de outros, de maneira a resolver problemas práticos com que se debate.”

(Pacheco, 1996, p. 49)

O presente capítulo destina-se à caracterização do contexto de estágio, onde decorreu a PES, na escola EB1/JI pertencente ao Agrupamento de Escolas. Além da caracterização do contexto, evidencia, ainda, a metodologia de investigação-ação, que sustentou a prática educativa no contexto de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. É de salientar que a caracterização reflexiva realizada do contexto de estágio, mobilizou informações, observações e conhecimentos que emergiram ao longo de todo o percurso do processo educativo (Estrela, 1994).

O desenvolvimento humano é definido como um conjunto de processos nos quais a pessoa interage com o ambiente, pois “só no quadro da interação entre o sujeito e o seu ambiente se pode explicar o comportamento e desenvolvimento humano” (Portugal, 1992, p.36).

Desta forma, conhecer os contextos, os grupos de crianças, as interações institucionais e a metodologia permitiram desenvolver práticas educativas coerentes e enriquecedoras para todos os intervenientes no processo educativo, daí a pertinência deste capítulo.

## 1. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

A PES desenvolveu-se na escola Eb1/JI que se encontra integrada no Agrupamento Vertical de Águas Santas. De acordo com o projeto educativo (Agrupamento de escolas de Águas Santas, 2016-2019), o agrupamento situa-se na periferia urbana do Porto, a 4 km desta cidade e a 8 km da cidade da Maia, sede do concelho. Devido à sua privilegiada localização e a uma boa rede de transportes públicos, tem conhecido, uma contínua expansão urbanística e populacional, tendo-se mesmo tornado numa das mais populosas freguesias do concelho da Maia.

Em relação à comunidade docente deste Agrupamento é constituído por 266 professores dos quais cerca de metade pertencem ao quadro do agrupamento. No que diz respeito, ao pessoal não docente, o número é diminuto (25) e a maioria vive em situações de instabilidade e precariedade profissional, desta forma “esta realidade coloca, anualmente, estes profissionais em situação constante de adaptação a novos contextos e é geradora de instabilidade a nível organizacional, a ponto de causar condicionalismos ao normal funcionamento das estruturas e serviços escolares” (Agrupamento de Escolas de Águas Santas, 2016-2019, p. 5). É de salientar a qualidade do equipamento e do material didático disponível na escola, todas as salas de aula estavam equipadas com computadores, videoprojetor de teto, ligação à *internet*, quadros interativos e/ou quadros brancos.

O objetivo primordial do Projeto Educativo do Agrupamento, parte do pressuposto que a escola pública se rege por princípios de igualdade, justiça e solidariedade assumindo uma “educação como um serviço que favorece a formação, a qualificação académica e profissional (...) através do seu desenvolvimento integral e harmonioso”, desta forma a grande missão é

“tornar este agrupamento de escolas num espaço de aprendizagem e de interação, onde os alunos encontram as condições propícias a um ensino de qualidade e onde possam “crescer” enquanto cidadãos ativos, responsáveis, autónomos, participativos, dotados de espírito crítico, mas respeitadores dos princípios democráticos e da diferença.” (*idem*, p. 12). De acordo com Vilar (1993, p. 28) um projeto educativo implica “a participação responsável e colaborativa de professores, alunos, pais e outros agentes sociais na vida da escola” que permitirá “uma verdadeira contextualização da intervenção educativa-instrutiva, ou seja, uma intervenção de acordo com as necessidades (reais) de todos os sujeitos co-implicados no projeto”.

Em relação à escola, onde decorreu a PES é uma escola situada numa zona densamente habitada, que funciona desde 2006 com seis salas do 1º ciclo, sendo ampliada recentemente, com mais duas salas de 1º ciclo e abriram duas salas de Jardim de Infância. Para além das dez salas, também funciona uma sala de Unidade de Apoio Educativo à Multideficiência. O edifício conta com uma cantina comum ao estabelecimento de ensino e uma sala polivalente. Existem, também, quatro gabinetes sendo: um de apoio à coordenação, dois de apoio aos alunos e um de atendimento aos encarregados de educação. A escola possui várias casas de banho para alunos, crianças e casas de banho adaptadas para crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). O espaço de jogo no exterior do Jardim de Infância é independente do espaço do 1º CEB, existindo um espaço amplo descoberto, com um pequeno pinhal e um espaço destinado às sementeiras – uma pequena horta. A escola situa-se numa zona arborizada, de ruas amplas e de fácil acesso.

Desta forma, considerando o descrito acerca do espaço físico da instituição de educação formal e da comunidade envolvente, importa caracterizar os ambientes de ambos os níveis educativos, onde realizou a PES.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Na escola EB1/JI do agrupamento de escolas, a díade foi acompanhada pela orientadora cooperante, da sala de atividades 1 com um grupo constituído por 20 crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Sendo que das seis crianças de cinco anos - três crianças perfazem os seis até ao final do ano civil, duas crianças de quatro anos perfazem os cinco anos até ao final do ano civil - onze crianças de quatro anos e uma criança de três anos.

Neste grupo existem duas crianças com N.E.E., com plano educativo individual. O R.A. de cinco anos, portador do Síndrome de Asperger, estando no entanto ainda em estudo nas consultas de desenvolvimento no hospital. O G. sofreu um AVC que o deixou com sequelas ao nível motor, e estava a frequentar diversas terapias como terapia ocupacional, futebol adaptado, hidroterapia e fisioterapia. Estas crianças tiveram apoio no estabelecimento de ensino, por uma professora do ensino especial duas vezes por semana.

Segundo a orientadora cooperante, todas as crianças do grupo fizeram uma boa adaptação ao JI, a maioria frequentou JI ou creches e são assíduas e pontuais. Grande parte do grupo beneficia da componente de apoio à família na vertente do acolhimento, almoço e prolongamento. No que diz respeito à organização do tempo este encontrava-se estruturado de acordo com as rotinas das crianças. A rotina diária deve considerar os ritmos das crianças, de forma a que tenham perceção e controlo das atividades a desenvolver (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Desta forma, a entrada do grupo para a sala de atividades era às 9h da manhã até às 12h, e da parte da tarde das 13:30h até às 15:30h.

Era um grupo heterogêneo ao nível de idades, de interesses e de necessidades e, também, ao nível sociocultural e económico que é bastante diversificado, sendo a grande maioria das crianças pertencentes a famílias com um nível de vida bastante razoável, não revelando assim dificuldades económicas. Eram um grupo de crianças alegres, autónomas, na sua maioria apresenta um desenvolvimento motor adequado à sua faixa etária, demonstram gosto em explorar novas situações, interagem com os pares e adultos sem inibição. As maiores dificuldades encontradas eram ao nível da expressão e comunicação oral, estando quatro crianças do grupo a frequentar sessões de terapia da fala, mas verificou-se a existência de outras crianças que apresentam dificuldades na produção da fala e que de momento não frequentam qualquer terapia.

A grande maioria do grupo demonstrava entusiasmo e preferência pela audição de histórias (momentos de conto), pela dramatização de histórias que escutavam, por atividades lúdicas e dinâmicas, revelando também gosto pela audição de canções. Desta forma, as áreas mais procuradas eram a área da casinha, onde as crianças brincavam ao “faz-de-conta”, a área da expressão plástica, em que brincavam com a plasticina, pintavam no cavalete, faziam colagens pintavam e desenhavam letras e da área das construções, onde exploravam diversos materiais e jogos lá presentes (legos, carros, pistas).

É de salientar que ao longo da PES neste contexto, uma evolução de algumas crianças (M., G., J., R., A.I.) no que respeita à autonomia, à resolução de pequenos confrontos, à tomada de decisões e uma maior responsabilidade e confiança. Sendo um grupo curioso e questionador sobre o mundo que os rodeia, desencadeou o projeto “Os animais saltaram do livro”, como explanado no terceiro capítulo.

A sala de atividades, tal como defende Zabalza (1998) deve estar organizada por áreas identificadas e de fácil acesso. A sala de atividades onde foi realizada a PES em EPE, continha as seguintes áreas: a área da casinha (composta por um quarto e uma cozinha), do acolhimento (tapete), da biblioteca (estante com livros, mesa e *puffs*), da plástica, dos jogos e construções (jogos de padrões, sequências, noções matemáticas, encaixe, enfiamentos, puzzles). Todas estas áreas possuíam materiais diversificados e de fácil acesso, com o intuito de promover a autonomia das crianças e responder às suas necessidades individuais. As áreas e os materiais foram alterados e substituídos, ao longo das diversas atividades realizadas, de acordo com os interesses e evoluções do grupo. Esses materiais proporcionavam às crianças interações e situações propícias a brincadeiras individuais ou em conjunto, proporcionando diferentes dinâmicas no interior e exterior sala de atividades.

Como referido ao longo da caracterização do contexto de estágio, neste nível educativo, o espaço exterior era composto por dois espaços. O que suscitou uma breve reflexão sobre a importância de um segundo espaço exterior observado. Este era intitulado como “pequeno bosque”, e era composto por vários pinheiros, uma parte ampla de cimento e um espaço para as sementeiras “a horta”. Este segundo espaço era pouco ou nada utilizado, mas com várias intervenções da díade, as crianças tiveram oportunidade de usufruírem de um espaço tão agradável e de ligação direta com a natureza (anexo 1 – Registo fotográfico atividades no espaço exterior). Através de observações e conversas informais com os educadores e pessoal não docente da instituição, compreendeu-se que o espaço apenas era utilizado em festividades ao longo do ano, como na festa final de ano.

O espaço educativo interior era privilegiado pela luz natural, era uma sala ampla e estava organizada de forma a criar um ambiente de bem-estar e

segurança. Caracteriza-se por ser uma sala que promove um ambiente que espelha alegria e emoção favoráveis à construção de aprendizagens estimulantes, significativas e diversificadas.

Importa referir que é fundamental compreender as características do grupo de crianças, como também os seus interesses e necessidades, para um harmonioso desenvolvimento da PES em contexto EPE. Segue-se, desta forma, a caracterização do ambiente educativo e do grupo do 1ºano do 1.ºCEB, onde desenvolveu as intervenções educativas.

### 3. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Com a observação participante foi possível caracterizar a turma em que se desenvolveu a sua PES em contexto de 1.º CEB, nomeadamente, a sala de aula, o grupo de crianças e as suas interações, a rotina diária e recursos utilizados pela professora cooperante.

A turma era composta por 24 crianças, com seis anos de idade, tendo 14 raparigas e 10 rapazes. A turma recentemente acolheu a E.A. vinda do Brasil, que teve uma adaptação rápida. Ao nível socioeconómico, todas as crianças tinham como Encarregado de Educação a mãe, à exceção dos alunos M.P, N.P. e R.A que é o pai. A maior parte dos Encarregados de Educação (8) tinham como habilitações literárias uma licenciatura e o 12º ano de escolaridade, seis tinham o 9º ano e dois o grau de mestre. A maioria dos Encarregados de Educação eram trabalhadores ativos.

No que respeita ao agregado familiar este era composto na sua maioria por pais e irmãos. A maior parte dos pais são casados, mas três crianças viviam sem

o pai (G.T., M.F. e M.V.). Os pais da B.F. e M.M. estavam, nesse momento, emigrados, os pais do G.T. e do M.F. eram divorciados mas as crianças mantinham contacto regular com o pai, situação que não se verifica com a M. Desta forma, quatro crianças são filhos únicos, 17 têm um irmão, dois têm dois irmãos e uma criança tem cinco irmãos. Nesta turma há seis crianças com escalão A, três com escalão B e dez crianças usufruem do tempo de acolhimento e prolongamento. Estas informações refletidas com a professora cooperante foram de grande importância, para um melhor desenvolvimento da sua prática, como também para perceber o porquê que a criança M. muitas vezes não fazia os trabalhos de casa, distribuídos pela professora cooperante (M. “Quem me ajuda é a mãe, e eu ontem não estive com ela. Estou em casa do pai.”). Com estes conhecimentos foi possível apoiar mais individualmente as crianças que necessitavam e apresentavam mais dificuldades. Essas interações e comunicação entre docente, diáde e crianças eram realizadas de forma positiva, contribuindo para a criação de um ambiente calmo, seguro, harmonioso e de um clima de bem-estar.

São um grupo de crianças alegres, que demonstram gosto em explorar novas situações, interagem com os pares e adultos sem inibição. Apenas cinco crianças (F., G., M., M., R.) revelam dificuldades ao nível da aquisição e aplicação dos conhecimentos. O J.A era uma criança que se integrou na turma, no dia 6 de janeiro e que revela várias dificuldades ao nível da linguagem, da escrita e do raciocínio lógico matemático.

As crianças, como o normal, tinham aulas cinco dias por semana, tendo a seguinte rotina semanal, das 9h às 10:30h tinham Português e/ou Matemática e/ou Estudo do Meio, com pausa para o lanche e intervalo das 10:30h até às 11h. Em seguida, retomavam Português e/ou Matemática e/ou Estudo do Meio até à hora do almoço (12h). O Apoio ao Estudo as crianças tinham todas as

segundas e quartas das 14h às 15h. As Expressões eram exploradas das 15h até às 16h todas as segundas-feiras, quartas-feiras e sextas-feiras e as atividades extracurriculares (ADF, LEM) todos os dias úteis, a partir das 16:30h. Esta rotina diária muitas vezes não era concretizada na íntegra devido ao aparecimento de outras atividades sugeridas pelas crianças, pela díade e/ou professora cooperante e por imprevistos (motivação/interesse das crianças para a atividade planeada).

É de salientar que as crianças tinham, de forma integrada no horário apresentado, uma rotina matinal. O grupo chegava à sala de aula, cumprimentava a díade e professora cooperante, pousava os seus casacos e mochilas, e dirigiasse para a estante que tinha o seu material escolar. Com todo o material nas mesas, a professora cooperante escrevia a data no quadro, ao mesmo tempo que as crianças punham os trabalhos de casa em cima da mesa, para se proceder a uma correção individualizada. Teve-se em consideração não só esses momentos para uma explicação de algum exercício, como também tentar perceber melhor algumas dúvidas e conversar um pouco com as crianças, sobre momentos ou novidades que queriam partilhar (C. “Professora Alexandra ontem dormi num hotel, porque fomos todos passear.”; L.B. “Professora ontem fui com a minha mãe às compras e vi o livro que a professora Alexandra nos leu.”; M. “Não fiz este exercício porque ontem a minha irmã fez anos e não consegui.”).

Ao longo das semanas, e tendo em conta as rotinas estabelecidas pela professora cooperante pretendeu-se proporcionar atividades individuais e de grupo, para que as crianças desenvolvam capacidades de manipular, explorar, observar, experimentar e construir o seu próprio conhecimento. Valorizando os seus interesses, necessidades e a participação das crianças, a fim de estimular as capacidades de relacionamento com os outros, a autonomia,

curiosidade e espírito crítico (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Por conseguinte, era notória a satisfação e interesse do grupo em atividades relacionadas com as Expressões Artísticas e Físico-Motoras, por se sentirem as “personagens principais” do seu processo de aprendizagem. Por esse motivo, a díade articulou essa área com conteúdos de Português, Matemática e Estudo do Meio.

A sala apresentava quatro janelas, que ocupava a parede lateral direita, apesar de terem dois estores, o grupo usufruía de luz natural durante todo o dia, iluminando e aquecendo o espaço, criando uma sensação de conforto e de bem-estar. As mesas da sala encontravam-se distribuídas por quatro filas, em que cada fila tinha duas mesas, utilizadas por duas crianças cada. Esta disposição das carteiras suscitou uma breve reflexão.

Ao longo da prática a disposição das mesas não variou muito e por esse facto poucas eram as interações e discussões entre as crianças, inibindo a exposição e debate de ideias que iam surgindo durante as práticas. Desta forma, é fundamental “permitir igual comunicação entre todos” (Arends, 2008, p.126), por esse motivo, a díade partilhou em reuniões informais com a professora cooperante, uma mudança da distribuição das carteiras, como observou noutras salas de 1ºano da instituição, em grupos ou em semi-círculo pois “é essencial para que a discussão se efetue de forma livre e organizada” (Marques, 1985, p.77). Estas trocas de disposição das mesas influenciam o decorrer das práticas, tornam a criança o elemento essencial da aula e ajudam “a determinar os padrões de comunicação e relações interpessoais na sala de aula” (Arends, 2008, p.127).

Na sala continha ainda dois armários, um com materiais e documentos referentes às crianças, e um segundo de arrumação dos materiais (livros e cadernos) do grupo. Este segundo armário era bastante útil, pois as crianças

não necessitavam de transportar o peso dos livros e dos cadernos nas mochilas todos os dias, apenas transportavam um caderno (“o caderno de casa”) e o seu material, para fazerem os trabalhos solicitados pela professora cooperante.

Na parede lateral estava um grande placard destinado à afixação dos trabalhos desenvolvidos pelo grupo, bem como cartazes sobre diversas atividades promovidas pela professora cooperante (cartazes da reta numérica, das letras exploradas, dos dias da semana, dos meses do ano, da tabela de comportamento e de leitura), possibilitando o desenvolvimento da leitura de sílabas, palavras e números, bem como permitia uma reflexão sobre as suas ações. É de salientar que estes placards, com as intervenções da díade, iam sendo modificados, optando por expor os trabalhos que as crianças iam realizando, sentindo os seus trabalhos valorizados. Com a observação das tabelas de comportamento e de leitura, percebeu-se que a professora cooperante utilizava mais que três cores para fazer avaliação e reflexão de uma forma mais justa desses parâmetros, incentivando e encorajando a autoestima das crianças.

Em relação ao quadro interativo presente na sala, o mesmo apenas funcionava como projetor, visto que a caneta a meio do primeiro período desapareceu, deste modo o quadro era o mais utilizado. Na secretária da professora cooperante, continha o computador, duas gavetas com documentos da docente e canetas para o quadro branco. Era um espaço acolhedor, onde todo o material estava preparado e acessível para que as crianças tivessem oportunidade de usufruírem dele de forma autónoma. Caracteriza-se por ser uma sala que promove um ambiente favorável a atividades que promovam a colaboração e aprendizagens diferenciadas respeitando as necessidades individuais de cada criança.

Desta forma, no ponto seguinte considerou-se relevante apresentar a metodologia de investigação-ação que auxiliou a mestranda a compreender o contexto educativo, o seu ambiente e os grupos de crianças.

#### 4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

As diversas exigências de funcionamento do sistema educativo elucidam para que cada vez mais o professor desempenhe um papel de investigador, “deverá ser capaz de recolher e organizar criteriosamente a informação e de se adaptar continuamente aos elementos da situação” (Estrela, 1994, p.27). Desta forma, o docente na sua prática profissional deverá recorrer à metodologia de investigação-ação, com vista ao melhoramento das suas intervenções na prática. De acordo com Pacheco (1996, p.47), a investigação privilegia atitudes investigativas, um questionamento com o propósito de problematizar a ação, privilegiando “quer o pensamento e a ação dos professores e alunos, quer numa visão crítica do papel das escolas”.

A metodologia de investigação-ação é caracterizada por uma permanente ligação entre a teoria e a prática, em que “o professor interfere no próprio terreno de pesquisa, analisando as consequências da sua ação e produzindo efeitos diretos sobre a prática” (Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996, p.116). Desta forma é um processo de melhoria das práticas, uma reflexão sobre as ações do docente no desenvolvimento da criança, na organização do ambiente educativo, no que respeita às interações, espaço, tempo e materiais. É essencial ouvir diversas opiniões de todos os intervenientes educativos, é necessário

pensar de forma colaborativa, de observar e refletir sobre este processo partilhado, transformando e ajustando cada prática educativa.

Esta metodologia de investigação-ação permite estabelecer uma relação dialética entre a teoria e a prática; integrar vários momentos de formação; formar produtores de inovação através de uma reflexão coletiva sobre as práticas e facilitar a convergência de diferentes domínios disciplinares (*idem*).

Neste sentido, segundo Moreira (2001, p.54) a investigação-ação constitui um processo reflexivo que envolve “o futuro professor num processo de questionamento sistemático da prática”. Assim nasce o carácter cíclico, preconizando-se em forma de espiral, levando a cabo as seguintes fases: planear – um plano de ação para o melhoramento de uma situação; agir – introdução de alterações da situação inicial para ser analisada na observação; observar – os efeitos da ação no contexto em que esta ocorre; refletir – sobre o que foi observado, de modo a concluir a validade das hipóteses e a eficácia da estratégia utilizada. Esta reflexão pode levar a um novo plano de ação, ou seja, um novo ciclo de investigação (Nunan, 1989, citado por Alarcão, 1996). Desta forma, pode concluir-se que este ciclo torna-se uma mais-valia para o desenvolvimento das práticas de um profissional de educação, tanto a nível pessoal e profissional, como vantajoso para o grupo de crianças implicados no processo.

Também Latorre (2003) refere a importância de novos ciclos e do seu carácter “espiral autorreflexiva”, em que o professor planifica, atua, observa e reflete. Este processo na investigação-ação faz-se de uma forma mais cuidada, sistemática e com maior rigor na vida quotidiana.

Desta forma, ao longo das práticas, a observação realizada permitiu conhecer o contexto educativo, o grupo de crianças, a melhor forma para planear as atividades que fossem as mais diversificadas e adequadas ao grupo.

Foi muito importante a observação de práticas “porque esta implica investigar fundamentos científicos que ajudem na reflexão sobre a ação observada para melhor compreender a sua prática, articulando-a com os saberes teóricos” (Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996, p.119).

Segundo Estrela (1994, p.45) a observação subdivide-se em três tipologias: a observação naturalista “uma forma de observação sistematizada”, onde se procura registar tudo o que ocorre na ação, sem selecionar. A observação ocasional, onde há uma seleção dos comportamentos a registar e a observação sistemática, que se distingue pelo recurso de instrumentos: sistemas de sinais ou de categorias, construídos pelo próprio formando. No entanto, a observação ocasional é um ponto de partida para a elaboração de instrumentos de observação sistemática (*idem*, p.40).

Para além da observação realizada, nomeadamente uma observação participante e ocasional, pois recolheu informações através do contacto direto com as crianças, com as orientadoras cooperantes, professores da escola e assistentes operacionais, nas reuniões e situações de diálogo com o par pedagógico e orientadoras cooperantes. Também através da leitura de documentos da instituição, na participação em atividades orientadas pelas docentes, também utilizou notas de campo, apontamentos que ajudaram a recordar o observado, palavras-chave registadas de forma a facilitar posteriormente o estudo e a reflexão sobre o problema. Estas notas de campo foram bastante úteis para a concretização do diário de formação solicitado pelas supervisoras institucionais, trabalho realizado diariamente, que teve como principal objetivo abordar aspetos não só descritivos (presentes nas notas de campo), como também desenvolver a reflexão sobre o que viu e ouviu, pensamentos e sentimentos gerados pelo que foi observado. O diário de formação permitiu converter para a escrita os pensamentos sobre as ações

desenvolvidas tornando-se um meio de desenvolvimento pessoal e profissional (Zabalza, 1994). Para além disso também foram realizadas grelhas de observação de aprendizagens das crianças elaboradas de forma a apoiar as observações, com o intuito de melhorar as práticas (anexo 2 – Grelha de aprendizagens das crianças).

Esta fase da observação permite uma melhor planificação da ação. As planificações, inseridas no processo de investigação-ação, permitem planificar, juntamente com o par pedagógico e orientadoras cooperantes, investigar e refletir sobre que atividade a apresentar, a gestão do tempo e dos materiais, para que se consigam estratégias diversificadas, com o objetivo de proporcionar atividades e ambientes propícios ao autoconhecimento das crianças. Desta forma, a planificação tem um carácter flexível, auxiliando a prática, pois nela estão contidos objetivos de aprendizagem, previsão de atividades e a gestão do tempo e dos materiais (anexo 3 – Modelo de planificações).

No entanto, as dimensões contempladas na planificação no contexto de EPE diferiam um pouco das dimensões presentes na planificação do contexto de 1ºCEB. Relativamente às planificações do contexto EPE nestas detinham as necessidades, interesses e aprendizagens evidenciadas, os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem de cada intervenção da díade e o horário semanal, onde estavam descritos os momentos da rotina diária: lanche, almoço, atividades no exterior. A matriz de planificação contemplava ainda as decisões tomadas, o enquadramento das atividades nas respetivas áreas/domínios de conteúdo, bem como a explicitação da organização do espaço, dos materiais, do grupo de crianças e os responsáveis pela dinamização.

Todavia, também nas planificações do contexto de 1ºCEB as dimensões diziam respeito à contextualização das atividades a explorar, contemplavam de igual forma com os interesses e necessidades reveladas do grupo e o enquadramento das propostas educativas nas áreas curriculares (domínios e subdomínios). O que diferia da planificação em contexto de EPE era a parte da exploração do mapa de articulação curricular de cada atividade. Numa fase seguinte, tal como em EPE contemplava o horário semanal explicitando o dia da semana, tempo previsto para cada momento, o enquadramento das propostas nas áreas curriculares, os recursos e o tipo de instrumento de avaliação. É de salientar que na elaboração das planificações iniciais no contexto de 1ºCEB foi um pouco complicada a gestão do tempo, pois no contexto de EPE teve-se uma gestão do tempo mais flexível.

A par das planificações semanais, também o guião de pré-observação que antecedia às atividades observadas pelas supervisoras institucionais, foram importantes nas práticas, pois foi mais um documento de orientação das ações pedagógicas. Na EPE realizaram-se duas atividades observadas e desenvolvidas de forma colaborativa entre o par pedagógico. No 1º CEB realizaram-se duas atividades observadas, sendo a primeira em díade e a segunda individual. Estes guiões descreviam, de forma breve, as atividades que iriam ser exploradas, devidamente justificadas, como também os aspetos que se pretendia que fossem observados. Desta forma, com estes apoios o supervisor é encarado “como o promotor de estratégias que irão desenvolver nos futuros professores o desejo de refletirem e a vontade de se desenvolverem em *continuum*” (Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996, p.91).

Ao longo da prática educativa várias estratégias promotoras de reflexão foram exploradas, como a observação, que para além de ser uma etapa da

investigação-ação, promove o espírito reflexivo, as narrativas reflexivas sobre a prática, o trabalho colaborativo e a metodologia de investigação-ação.

De acordo com Schön (1987 citado por Moreira, 2001, p.62) existem três fases de reflexão: a reflexão na ação – quando o professor transforma e adequa as suas estratégias, ou seja, reflete sobre o decorrer da própria ação reformulando constantemente o que está a fazer; a reflexão sobre a ação – o professor reconstrói mentalmente a ação e reflete sobre ela; reflexão sobre a reflexão na ação – desenvolvimento de uma autoavaliação da sua reflexão na ação, compreende futuros problemas e a descobre novas soluções para a prática.

Sustentada neste processo reflexivo, cada tipo de reflexão foi importante para o desenvolvimento profissional e pessoal. Desenvolveu-se a capacidade de reflexão na ação que possibilitou ter consciência das necessidades e interesses observados ao longo da PES, como com a elaboração das planificações e dos guiões de pré-observação que tinham subjacente a intencionalidade educativa, bem como as dificuldades e necessidades observadas antecipadamente. Em vários momentos com o grupo teve igual oportunidade de refletir sobre a ação avaliando e consciencializando as suas ações. Promoveu-se a reflexão sobre a reflexão na ação visando o progresso do desenvolvimento pessoal e profissional, como as reuniões em tríade com as supervisoras institucionais, realizadas após as atividades observadas e a construção das narrativas reflexivas, contempladas no diário de formação.

Tal como o diário de formação, as narrativas individuais sobre a prática são uma forma estratégica de refletir sobre a ação. Segundo Holly (1991 citado por Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996, p.107) “estes registos permitirão, guardar experiências vividas e dar uma perspectiva diacrónica das mesmas, de modo a

que se possam tirar conclusões sobre a evolução e desenvolvimento do professor nas suas dimensões pessoal e profissional”.

Deste modo mobilizou ao longo da PES, a metodologia de investigação-ação visando refletir acerca das recolhas através da observação, caminhando para um desenvolvimento pessoal e profissional, para a construção e aperfeiçoamento de saberes. Também promoveu uma partilha conhecimentos e proporcionou uma aprendizagem colaborativa, entre a díade, supervisoras institucionais e orientadoras cooperantes.

Esta metodologia permitiu dar resposta às individualidades das crianças, implicando uma investigação sistemática e de carácter reflexivo sobre as práticas. Este processo de investigação-ação é basilar para o desenvolvimento da prática docente, pois permite que através das ações educativas se desenvolvam capacidades de observação, planificação, ação e reflexão dos dados recolhidos. Deste modo, a modalidade de investigação-ação é “colocada ao serviço da compreensão e melhoria da prática educativa. (...) implicando uma ação reflexiva sistemática, participada e colaborativa”, promovendo uma educação mais justa e mais democrática (Vieira, 2014, p.42).

A metodologia de investigação-ação adequa-se ao âmbito educativo e escolar, porque procura gerar alterações qualitativas concretas face aos problemas colocados pela e na própria realidade (Vilar, 1993). É uma metodologia que prevalece na contribuição de melhores ações educativas, porque implica um trabalho colaborativo de diálogo com os agentes educativos, favorece a autoformação e procura o conhecimento da realidade para a sua mudança, num processo de constantemente se questionar para melhor agir.

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

“Discutir, propor, aprofundar e apresentar ideias novas não é só um instrumento profissional, é também um dispositivo que dá sentido de pertença a uma cultura, dá valor à solidariedade interpessoal e reforça a autonomia necessária para elaborar bons projetos”.

(Malaguzzi, 2001 citado por Lino, 2013, p. 129)

Ao longo do capítulo irão ser apresentadas algumas atividades e estratégias desenvolvidas em díade e tríade nos contextos educativos onde decorreu a PES, por meio de trabalho colaborativo, promovendo o crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda.

As crianças devem ser o epicentro de todo o processo de aprendizagem, por isso cabe ao docente proporcionar momentos ricos e estimulantes, que fossem ao encontro dos interesses das crianças, fomentando o seu desenvolvimento (Marta, 2015). Para estes momentos serem significativos procurou-se através da observação, da escuta, da negociação e da planificação proporcionar ao longo da PES um leque variado de propostas educativas pois “a criança que escuta cria *habitus* de definir intencionalidades e propósitos e de tomar decisões” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.33). O educador de infância e o professor de 1ºCEB deve escutar a criança, incluindo as suas ideias, opiniões e saberes, para o desenvolvimento do “processo de coconstrução do conhecimento, (...) sobre a sua colaboração na codefinição da sua jornada de aprendizagem” (idem, p.32). As diversas atividades trabalhadas em ambos os contextos educativos permitiram criar um ambiente educativo de participação e de mobilização de conhecimentos, de pesquisa e de momentos de “reflexão sobre o processo e contributo de cada um” (Gambôa, 2011, p. 60).

No contexto de EPE apresentar-se-á um dos projetos desenvolvidos com e pelas crianças. O projeto “Os animais saltaram do livro” que irá ser explanado fluiu de forma flexível, inovador e integrador envolvendo uma articulação das diversas áreas do saber, promovendo uma aprendizagem integral das crianças. No 1.º CEB foi desenvolvido um projeto de intervenção “Uma viagem ao reino dos animais”, criando uma ponte de saberes entre os conteúdos e que pretendeu refletir a possível e desejável continuidade entre a EPE e o 1.º CEB, mas com grau de complexidade adequado aos interesses e ao *background* das crianças do 1º ano. Nos projetos e atividades desenvolvidas – EPE e 1.º CEB – procurou-se articular a teoria e a prática, socorrendo-se do quadro teórico explanado no primeiro capítulo e da caracterização do contexto educativo e do grupo/turma de crianças evidenciado no segundo capítulo. Para agir na PES teve que se conhecer a realidade dos contextos educativos de forma a responder adequadamente às necessidades, aos interesses e aprendizagens da criança.

O capítulo será dividido em dois pontos: o primeiro retrata o percurso experienciado na PES em EPE, fazendo uma descrição e análise reflexiva das atividades desenvolvidas; o segundo ponto traduz o percurso experienciado na PES no 1.º CEB através da descrição e análise reflexiva das atividades desenvolvidas.

## 1. PERCURSO EDUCATIVO EXPERIENCIADO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Ao longo da PES em EPE procurou desenvolver atividades a partir dos saberes do grupo de crianças, pretendendo, através da observação direta e

participante, de acordo com o definido no segundo capítulo, conhecer o *background* das crianças pois quando chegam ao jardim de infância já trazem conhecimentos. Considerando o referido, as crianças demonstraram entusiasmo e gosto pela audição de histórias, e na vontade de refletir sobre o seu conteúdo, sobre as personagens, as suas ações e características, sobretudo em histórias com animais. Atendendo ao interesse do grupo importa salientar a atividade “O monstro das cores”. Quando as crianças se sentaram no tapete e se elegeu o responsável (N.) para marcar as presenças e o tempo que estava nesse dia, pedimos que fosse à sala da educadora do grupo 2 convidá-los, para ouvir uma história muito especial.

Quando as crianças, das duas salas, se encontravam sentadas, a díade apresentou o pequeno conto “Monstro das Cores” de Anna Llena. Enquanto a leitura decorria, o par pedagógico ia pondo cada cor relativa à emoção (papel celofane) à frente do desenho do monstro (monstro em branco de papel plastificado). Esta estratégia permitiu potenciar a atenção e a predisposição, para a audição do conto, favorecendo também o contacto das crianças com outra forma de ouvir e de ver contar histórias. No fim da história criou-se um diálogo, com o intuito de cada criança expressar as emoções sentidas e vividas – uma forma de arrumar as emoções de acordo com a mensagem do conto explorado.

Posteriormente, cada uma recortou pedaços de cartolina de várias cores, para desenhar um coração de acordo com a cor da sua emoção. A maioria escolheu cor de rosa, a cor do coração cheio de amor e felicidade; o amarelo, a cor que faz rir, dançar e saltar de alegria; o verde, a cor da calma e tranquilidade e de respirar fundo. Curiosamente, uma criança (DA.) referiu que se sentia um pouco vermelho (a cor da raiva) e amarelo (cor da alegria), quando perguntamos o porquê, a criança disse que se tinha zangado com a mãe de

manhã. Nesse momento, a díade foi buscar um frasco e disse: “Como te sentes um pouco confuso, vamos arrumar essas emoções, como o monstro das cores.”. A criança colocou dentro a raiva, fechou o frasco e disse que já se sentia melhor, ficando com o amarelo no coração.

Esta proposta foi planeada com o intuito de ajudar a compreender o que as crianças sentem e o que os outros sentem, em diversas situações vividas no seu quotidiano, a fim de perceber melhor o que pensam e o que desejam. Desta forma, pode afirmar-se que o “educador deve apoiar a explicitação e aceitação dos diferentes pontos de vista, favorecendo a negociação e a resolução conjunta do problema” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.26 ), como foi o exemplo da cor vermelha – raiva, em que o monstro ficava zangado e com vontade de descarregar nos outros. Nesta cor o grupo relatou diversos momentos em que isso acontece, como por exemplo, no espaço exterior, exteriorizando os seus sentimentos e emoções.

A díade, num segundo momento voltou a recontar a história “O monstro das cores” e o grupo manifestou a vontade de fazer o registo da mesma. Partindo deste ponto, questionámos o grupo, que sem contar com o desenho ou ilustrações da história, como poderíamos fazer um registo diferente do habitual e que desse para levar para casa. Dentro de muitas sugestões e ideias, o N. referiu “Podemos fazer com plasticina, e dava para levar”. Deste modo, a díade explicou que a plasticina era mole e dentro da mochila podia estragar-se. Contudo, aproveitou-se a ideia do N e sugeriu-se utilizar pasta de modelar porque depois de a moldarem, como fazem com a plasticina, ela seca e fica dura. Efectivamente, cada criança construiu o seu monstro e escolheu a cor e como o queria pintar. Ao longo da proposta educativa, o grupo demonstrou entusiasmo na realização da tarefa e por ter um monstro personalizado da

história escutada e de poderem partilhar esta produção artística com as famílias.

Desta forma, com o auxílio da história exploramos com as crianças, todas as emoções referidas, podendo deste modo exprimir os seus pensamentos e emoções de uma forma criativa e de pensamento crítico.

Ainda no que diz respeito ao interesse evidenciado do grupo, pela audição de histórias sobre animais surge a atividade observada pela supervisora institucional. A atividade “Arco-Íris: O mais belo peixe dos oceanos” (anexo 4 – planificação EPE), a díade utilizou uma caixa mágica, para despertar a curiosidade e estimular o mundo mágico e imaginário pois “desempenha um papel importante no desenvolvimento cognitivo, mas também no desenvolvimento emocional, como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança.” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 55). Na história interpretámos o papel de duas irmãs, que tinham encontrado uma caixa mágica do avô, mas que só funcionava com o pó de perlimpimpim e com palavras mágicas: “a magia se faz dizendo bidibido bidibu”. Neste momento originou-se uma situação inesperada em que uma criança, referiu que as palavras mágicas eram “Por favor”. Desta forma, a díade acrescentou essas palavrinhas muito importantes às restantes.

Dentro da caixa estavam pistas que foram, ao longo da atividade desvendadas, nomeadamente, uma imagem de um peixe colorido, uma peça do puzzle e o livro da história do peixe Arco-Íris. Se as histórias despertam e estimulam a imaginação, fomentam a sensibilidade e a reflexão, enriquecem, também, o vocabulário e aperfeiçoam a expressão oral e escrita (Lerner, 2002). Com as histórias lidas às crianças fomentou o desejo em conhecer palavras novas, aumentando o vocabulário e permitindo a compreensão de um discurso oral, de questões e até o conteúdo das histórias.

Efetivamente processaram de igual forma os segmentos de fala, possibilitando distinguir e articular palavras que se alteravam apenas por um som, por exemplo pato e gato. Desta forma, a criança é capaz de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras orais, trabalhando de forma lúdica a consciência fonológica definida como “a capacidade para analisar e manipular segmentos sonoros de tamanhos diferenciados como sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas que integram as palavras” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 1964, p. 48).

Esta atividade observada pela supervisora teve dois momentos: um primeiro referente à leitura da história “Arco-Íris: o mais belo peixe dos oceanos”, com a utilização da técnica da televisão (construída para a história), e o reconto da história escutada “Encontra o intruso” com o auxílio de puzzles, com imagens dos animais presentes no pequeno conto e outros animais do oceano (os intrusos) e pequenas adivinhas (com características de todos os peixes). A estratégia utilizada foi muito estimulante, pois o grupo demonstrou entusiasmo e agrado por esta nova maneira de contar histórias (anexo 5 – Registo fotográfico “Técnica da televisão”).

No que diz respeito, à exploração da história com os puzzles, serviu para que não nos limitássemos às habituais questões orientadoras, mas criar situações de diálogo com as crianças, de ouvi-las, dar oportunidade de todas se exprimirem livremente, “ [fomentando] o diálogo, facilitar a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar.” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 61).

Esta atividade tinha como principal objetivo fomentar o gosto do trabalho em pares, de se agruparem, a fim de promover a partilha e a inclusão através da história e da construção dos puzzles, atuando desta forma na ZDP (Vygotsky, 1991). Em virtude do conteúdo da história incidir sobre peixes, a díade

acrescentou um novo elemento ao grupo – um aquário com um peixe. Através da observação do peixe, as crianças juntamente com a díade debateram acerca do seu meio de locomoção, da sua alimentação, das suas características e da responsabilidade que todos deveriam ter pelo novo residente da sala, pois a observação e o contacto destes seres vivos são 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, 2016, p.90). Salienta-se, ainda, a reunião em conjunta com a educadora cooperante, par pedagógico e supervisora institucional. A reunião permitiu a reflexão pós ação sobre aspetos que correram bem, entre eles atitude, a postura da mestrande e a pertinência das ações tomadas, como o intuito de melhorar as práticas futuras.

A abertura ao trabalho colaborativo, de acordo com o primeiro capítulo, foi essencial para que as atividades realizadas em díade potenciasses o crescimento e as relações sociais saudáveis das crianças, dentro de um clima de liberdade.

Deste modo, a díade procurou movimentar-se de acordo com a metodologia de trabalho de projeto, por forma a ajudar as crianças a extrair e a conhecer mais profundo algo sobre o mundo que as rodeia, “ter a experiência de conhecer um tópico em profundidade pode ser altamente gratificante para as crianças”, pois as experiências precoces fomentam a base de uma disposição positiva para a busca da compreensão de algo, que despertou a sua atenção (Katz, 2016, p. 43).

Este projeto permitiu a contribuição individual de cada criança e, também, que interagissem visando objetivos comuns, pois juntas exploraram, brincaram, ajudaram-se, manusearam diversos materiais e falaram daquilo que estavam a

fazer e que poderia ser realizado de outra forma, permitindo à criança a utilização das múltiplas formas de se expressar, representar ideias, observações, conhecimentos e sentimentos sobre o contexto que a envolve e assim, construir a sua própria cultura (Lino, 2013) e a sua identidade de pertença a um grupo.

Considerando o referido, destaca-se o projeto “Os animais saltaram do livro”. Através das atividades descritas anteriormente, a díade procurou continuar a promover a leitura de histórias sobre os animais, pois várias crianças traziam dinossauros e outros animais, uns em tecido, outros em plástico, outros em imagens de panfletos e/ou livros, para que em conjunto investigássemos. Estes elementos foram de grande importância, pois permitiram promover a mobilização de conhecimentos prévios e o desenvolvimento de competências investigativas nas crianças.

Desta forma, a tríade criou um diálogo com o grupo sobre os diferentes animais, surgiram algumas dúvidas, incitadas pela díade, para perceber o que é que as crianças já sabiam e o que é que queriam saber. Esta “chuva de ideias” foi registada numa folha e afixada no placard da sala. A atitude do educador pauta-se por parâmetros que facilitem o processo de desenvolvimento da linguagem, e que as oportunidades de diálogo e conversa requerem o seu tempo e espaço por parte do educador para ouvir e falar com as crianças (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 1964). Ao escutarmos as crianças e os seus momentos de partilha de saberes, promovemos a sua autoestima e confiança, pois “a autoconfiança das crianças e as amizades florescem num contexto em que os adultos interagem com elas de forma apoiante” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 62).

Tendo em conta, as necessidades e interesses das crianças, o grupo revelou maior motivação na leitura e dramatização de histórias, pois várias crianças

referiram que faziam, em anos anteriores, pequenas dramatizações representando animais, daí o gosto por estes contos.

Desta forma, é possível explicar a atividade “Todos no Sofá”, em que a díade fez uma dramatização sem sair do lugar, imitando as vozes dos animais que apareciam na história, fazendo-se acompanhar das imagens alusivas a cada momento do desenvolvimento da ação (anexo 6 – Registo fotográfico atividade “Todos no sofá”). Durante a audição, as crianças demonstravam estar animadas e a desfrutarem de um momento alegre e divertido. Efetivamente com essas imagens foi realizado um jogo “Que animal saltou do sofá?” com o intuito de promover o desenvolvimento de noções matemáticas, como a sequência temporal, pequenas contagens, pois diversas situações-problema surgiram, como “quantos animais eram amigos do João Preguição? Qual foi o primeiro/último a saltar do sofá? Sem o elefante, o João fica com mais ou menos amigos no sofá?”. De acordo com Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa (2016, p.75) estas questões, com os termos “mais do que” e “menos do que”, proporcionam um desafio para o grupo refletir e debater as suas próprias soluções entre pares.

Ao longo da proposta apresentada, as crianças demonstraram serem capazes de seriar e de ordenar (ficaram mais dois animais, ficou apenas três animais, agora temos menos quatro). É relevante salientar as diversas estratégias que as crianças utilizaram para responder aos problemas, a contagem pelos dedos, a subitização, o apontar para cada imagem e, também, na forma como as questões foram formuladas, pois algumas crianças não decodificam logo a mensagem, daí ser “necessário criar muitas situações de comparação e estar atenta à estratégia que a criança usa para responder” (Castro & Rodrigues, 1960, p. 32).

Depois da exploração da história, as crianças manifestaram gosto pela história ouvida, e pediam várias vezes para ser repetida, demonstrando vontade em dramatizar este pequeno conto. Com essa decisão de dramatização aceite por todos, passou-se à etapa da distribuição das personagens da história, o N. contou o número de crianças da sala (20) e a L. contou as personagens que precisávamos para o teatro (12). Cada ideia e personagem foi registada numa folha branca, junto do grupo, na área do acolhimento, onde houve oportunidade de cada criança escrever o seu nome. Este tipo de registos são fundamentais nestas idades, pois servem como um género textual, uma tentativa de escrita muito própria das crianças, que desta forma, vão começando a perceber e a construir, de forma intuitiva, “sobre o que é escrever, para quê escrever, os vários tipos de textos e as suas finalidades” (Rios, 2014, p. 27).

Estas ações promovem a escrita de uma forma articulada, com o desenvolvimento de estratégias, que contribuem para o aumento do gosto e da motivação para a leitura, mas de uma maneira associada com o falar, desenhar e brincar. Para que as crianças tenham acesso ao texto escrito de forma espontânea, desmistificando a ideia que a escrita é a repetição de letras do alfabeto ou um exercício de cópia. Procurou-se, deste modo, promover atividades dinâmicas, simples e contextualizadas e não tarefas desprovidas de significado, repetitivas e monótonas para a criança.

Depois de um diálogo, o grupo foi muito rápido a escolher o animal que queria representar, a questão que se levantou foi “E os amigos que não têm um animal para representar, o que é que vão fazer? Vamos pensar em soluções”. A maioria das crianças pensou numa canção, e numa dança, a díade aproveitou ambas as ideias que surgiram. O grupo manifestava alegria e ao mesmo tempo sentiam-se valorizadas, pois procurou-se desenvolver um ambiente de bem-

estar e segurança, com clima democrático participativo, para que o grupo refletisse sobre as soluções, tendo em vista a missão de promover a igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades, “desafio árduo para criar condições para que os seres humanos, tanto crianças como adultos, possam exercer a capacidade de que dispõem – a agência que os afirma como seres livres e colaborativos e com capacidade para o pensamento e ação reflexiva” (Oliveira-Formisinho & Formosinho, 2013, p. 31). Também as crianças referiram outros elementos necessários para o teatro, como: a escolha da música, da dança, de como fazer as roupas e o cenário.

Para dar início à elaboração dos figurinos, as crianças juntamente com a díade, pesquisaram no computador as características do animal que iriam dramatizar (anexo 7 – Registo fotográfico da preparação dos figurinos). Em pequenos grupos, observaram imagens, e os textos eram lidos pela díade, este contacto com as novas tecnologias possibilitaram ao grupo mobilizar e enriquecer do seu conhecimento através de fontes distintas, como os livros trazidos pelas crianças e a internet do computador da sala. É de salientar, ainda, que muitas crianças mencionaram que quando fossem para casa iam utilizar o *tablet* fazer pesquisas com os pais. Esta observação permitiu compreender o papel que as tecnologias têm na vida das crianças, e a partir disso alargar esses conhecimentos e apoiar as formas de o utilizar, ou seja, “apoiar a criança na compreensão das potencialidades e riscos das tecnologias”, para que não seja consumidora mas produtora dos seus conhecimentos sobre o real (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 94). Por conseguinte, as TIC ganharam uma maior visibilidade sendo um “recurso tecnológicos [que] fazem hoje parte da vida de todas as crianças (...)” (*idem*, p. 93).

Após a recolha das informações, o grupo reutilizou pedaços de tecido fornecidos pela díade, acrescentando por exemplo as manchas da vaca; a

recortar e a decorar as orelhas do elefante ou o nariz do porco. Seguidamente, a proposta “A voz dos animais” foi também um momento de pesquisa e de investigação. Esta atividade surgiu do interesse que o grupo revelou em cantar uma música sobre os animais, tendo a díade solicitado a ajuda e a participação do professor de música, para tocar com a sua guitarra a canção “A voz dos animais”. Esta canção foi escolhida pela díade juntamente com o professor de música, que facultou o seu repertório musical e a escolha foi feita em equipa.

Com esta colaboração entre todos os intervenientes e partilha de saberes e opiniões, de acordo com o mencionado no primeiro capítulo, foi possível escolher uma canção adequada às necessidades e interesses do grupo, tornando-a num momento de aprendizagem significativa. Com esta sugestão educativa, o grupo ficou a conhecer mais uma música e um o jogo de pistas “Cantando e mimando a voz dos animais”, em que cada criança tinha uma imagem de um animal da canção, e tinha que dizer aos restantes amigos características do seu animal. Foi um jogo muito envolvente, em que todos quiseram participar e acrescentar ideias que tinham sobre cada animal, um momento de partilha onde o grupo ativou os seus conhecimentos prévios sobre os animais e assimilou os novos saberes.

Nesta sequência passou-se à elaboração do sofá, para o cenário do teatro. Primeiro desenhou-se o sofá em papel de cenário, depois reapareceu a caixa mágica para trocar de opiniões sobre como pintar o sofá pois estava só com contornos. Quando o grupo reparou que o sofá estava muito branco, surgiu a ideia de pintar, mas como? Com que materiais, com que técnicas? Depois de um debate de várias sugestões, a díade apresentou uma ideia: pintar com os pés, a qual deixou o grupo admirado. Para pintar o sofá foi disponibilizado material e uma técnica diferente de educação artística: pintar com os pés envolvidos numa película de papel plástico com bolhas. Revestimos os pés de

cada criança com o plástico de bolhas, e seguidamente, molharam num recipiente com tinta azul, cor escolhida pelo grupo. Depois de molharem os pés na tinta andaram por cima do papel de cenário, a fim de colorir a área do sofá. O grupo manifestou que sentiram cócegas nos pés e que acharam divertido ouvir as bolhas do plástico a estalar, quando andavam por cima do papel de cenário. Também disponibilizámos umas esponjas e balões, para as crianças decorarem os pequenos cantos do sofá e a área à sua volta (parede da casa) (anexo 8 – Registo fotográfico da elaboração do cenário).

Estas técnicas permitiram ao grupo uma maior exploração do seu corpo, da sua postura e equilíbrio, enriquecendo a sua representação simbólica, desenvolvendo a sua criatividade e sentido estético e experienciando as suas emoções. Estes recursos e estratégias pedagógicas visaram o contacto com diferentes manifestações artísticas, para estimular várias possibilidades das crianças se expressarem e comunicarem. As artes levam as crianças a agir, a confiar nos seus sentimentos, a olharem com atenção para promenores e *nuances*, mas principalmente “a agir e a apreciar as consequências das escolhas, a revê-las e, depois, fazer outras escolhas”, para que possam explorar as possibilidades do meio, de forma a concretizar objetivos (Eisner, 2008, p. 10). As artes para além de despertar um grande entusiasmo permitem que as crianças sejam participativas, questionadoras e imaginativas, contribuindo para o desenvolvimento da criatividade, alargando e enriquecendo a representação simbólica e o sentido estético.

Desta forma, em conformidade com o projeto, várias atividades foram desenvolvidas com e pelas crianças, como: a escolha de uma música, a elaboração dos convites e do cartaz para o dia da apresentação do teatro e divulgação do percurso realizado. Assim, as crianças ouviram várias canções, mas houve uma em particular que as sensibilizou “Dó-Ré-Mi”. Quando as duas

salas se juntaram na sala de atividades 2, as crianças perguntaram ao professor se conhecia a música “Dó-Ré-Mi” e com o tom bem afinado, o professor tocou essa melodia e todos cantaram. Depois na sala de atividades, o grupo referiu que essa poderia ser a música para finalizar apresentação do teatro, sendo uma decisão aceita por todos.

É de mencionar que as crianças, ao longo da audição da canção “Dó-Ré-Mi”, foram mimando e atribuindo gestos a diversas partes da música, construindo em conjunto, uma coreografia.

Quando começamos a registrar a lista de ideias, uma criança disse “vamos escrever nessa folha o convite para os outros meninos”, então a díade questionou o grupo sobre o que deveríamos escrever e por onde devíamos começar. Este momento foi bastante envolvente, o grupo estava muito ativo e participativo no diálogo, pois procuramos escutar cada criança, fazendo-a sentir o núcleo central de todo o processo de aprendizagem, partilhando as suas experiências e saberes, desenvolvendo capacidades de resolução de problemas, fomentando sentimentos de respeito, valorização e credibilizando as suas interações (Hohmann & Weikart, 2009). Em conjunto, escrevemos o convite com: o nome do teatro “Os animais saltaram do livro”, o local e a hora (às 14h, na sala de atividades 1) e a vontade dos pequenos artistas para que as outras crianças assistissem a um momento mágico e emocionante. Quando se terminou o pequeno rascunho realizado com o grupo, a díade levantou a seguinte questão “agora que já pensamos e escrevemos aquilo que queremos informar ao outro grupo, acham que o convite já está pronto para entregar?”. Várias crianças responderam que não, justificando que “temos que por melhor na folha.” (N., RR.) e “tem que ser noutra papel, mais bonito” (C., T.). Com a revisão do pequeno texto feita, o responsável do dia foi entregar o convite aos

amigos da sala de atividades 2 e ficou a espera do dia da dramatização (anexo 9 – Registo fotográfico “Os animais saltaram do livro”).

Com este diálogo, atendemos a todas as ideias que as crianças tinham, escrevemos à sua frente, para que fossem elementos centrais de todo este processo de aprendizagem, estimulando o desejo de saber, de ser curiosa e de compreender o mundo que a rodeia. Para que isso aconteça é necessário que o educador seja capaz de adaptar e organizar o ambiente educativo, “observar e escutar a criança para a compreender e lhe responder” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 28). Deste modo, o processo de aprendizagem é realizado de uma forma colaborativa e partilhada entre a criança e o adulto. Estas atividades proporcionaram oportunidades de aprendizagens significativas, pois estavam inseridas em espaços e tempos pensados cognitivamente e emocionalmente, para permitir às crianças relações de interatividade, de participação e de continuidade educativa, utilizando várias linguagens, expressões de emoção e de sentimentos na forma de representar e de dar sentido ao jogo dramático.

É de referir que, durante a elaboração do cartaz e do convite, as crianças iam reconhecendo letras, associavam com as letras do seu nome, mas apesar de identificarem o nome e algumas letras não sabiam ler, e desta forma, o convite tinha pequenos desenhos alusivos à palavra, a fim de facilitar a sua leitura. É necessário que as crianças sejam estimuladas e motivadas para a leitura e escrita, como através destes pequenos momentos de escrita de um convite, pois a maioria das crianças sentem orgulho nas descobertas que fazem sobre o mundo. Motivar para ler, reiterando a ideia de que as crianças rodeadas de livros têm mais motivação para a leitura, pois é necessário que sejam os adultos a encorajar e a apresentar os livros ou outros tipos de texto, os levem até elas,

que incentivem as crianças à descoberta, sobre o sentido das palavras, as ideias dos livros e das histórias que ouvem e reproduzem (Viana *et al.*, 2014).

Também ao longo do projeto foi possível realizar com as crianças o jogo “O circuito dos animais” para dar a conhecer as diferentes formas de locomoção dos animais. Com um aquecimento prévio (esticar os braços, as pernas, as articulações mais frágeis, saltar e dançar), com uma música, a proposta educativa foi realizada no polivalente. As crianças demonstraram entusiasmo ao ver que tudo estava preparado para uma atividade de educação física. A atividade estava organizada com cinco exercícios (corrida em ziguezague, equilíbrio em cima do banco, salto pés juntos dentro dos arcos, rastejar por baixo da mesa e passo de tesoura). Inicialmente, a díade pediu a duas crianças, para fazerem duas equipas. Depois cada equipa vestiu a cor da sua equipa e exemplificamos cada etapa do circuito. Com esta atividade foi possível observar que as crianças mais pequenas tinham dificuldade em saltar de pés juntos, para dentro do arco e no passo de tesoura.

As crianças repetiram o circuito, e por fim, sentaram-se no chão e a díade fez com o grupo pequenos exercícios de relaxamento, para finalizar a atividade. Para formar o comboio auxiliamo-nos de uma estratégia utilizada pela professora de educação física, o “jogo dos abraços” assente nas relações empáticas. O domínio da Educação Física relaciona-se com a área da Formação Pessoal e Social ao promover a autonomia da criança e das suas relações sociais, ao fomentar estilos de vida saudável como a prática de exercício físico. A criança desenvolve capacidades motoras, tornando-se conhecedora do seu corpo, pois com a atividade supracitada possibilitou à criança “diferenciar melhor os seus movimentos, através do controlo do equilíbrio, ritmo, tempo de reação, de forma a desenvolver e aperfeiçoar as suas capacidades motoras em

situações lúdicas, de expressão, comunicação e interação com outros.” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 44).

Com a realização do projeto sobre animais, a díade articulou os diversos saberes das áreas de aprendizagem ao ter construído, em conjunto com as crianças, todo o percurso desenvolvido no âmbito das várias atividades. As crianças enquanto autores e atores puderam planificar as propostas, experimentar e testar ideias, integrando as suas vivências pessoais na aprendizagem e construíram o caminho do seu desenvolvimento integral, permitindo-lhe aprender aprendendo e aprender fazendo, fomentando a autonomia, a sensibilidade e o questionamento (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

O projeto foi um momento que marcou o trajeto da futura profissional e, em simultâneo, deixou um sentimento de nostalgia, pelo facto do tempo de estágio na EPE passar muito rápido, deixando um turbilhão de emoções que se converteram em felicidade e satisfação pessoal e profissional, ao trabalhar atividades desafiadoras, onde a díade conseguiu gerir cada emoção, cada dificuldade, proporcionando um ambiente recheado de aprendizagens significativas quer para a criança, quer para as docentes estagiárias.

Todo o percurso só foi possível pela relação colaborativa que se fez sentir, entre a díade, pessoal docente, não docente, crianças e a supervisora institucional, reforçando e valorizando o trabalho de equipa como um alicerce principal para um bom desenvolvimento pessoal e profissional.

Com este propósito continuou o desafio que se seguiu – o estágio em contexto de 1º CEB, numa turma do 1º ano.

## 2. PERCURSO EDUCATIVO EXPERIENCIADO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O percurso experienciado no 1.º CEB teve a colaboração ativa das crianças quer no projeto de intervenção “Uma viagem ao reino dos animais” quer noutras atividades do âmbito das diversas componentes curriculares, demonstrando grande entusiasmo e motivação pelas propostas desenvolvidas pela díade.

Esta situação foi pelo o facto da díade ter conseguido colmatar alguns dos obstáculos observados, pois as atividades da professora cooperante eram um pouco desprovidas de inovação e de ludicidade e com as intervenções foi possível proporcionar ao grupo atividades que fossem integradas e contextualizadas, fomentando aprendizagens significativas.

As propostas desenvolvidas tiveram um caráter lúdico e didático, para a criação de momentos prazerosos de aprendizagem serviram para que o grupo sentisse mais vontade em descobrir e aprender, a expor as suas dúvidas e ideias, tornando as crianças o epicentro do seu processo de aprendizagem.

Com as diversas atividades exploradas com as crianças, alguns elementos do grupo ( M., J., M., G., M., B., J.) revelavam dificuldades na interpretação de poemas, em perceber o sentido e a leitura de algumas palavras. Assim sendo diversas estratégias foram exploradas para ultrapassar esse obstáculo, como por exemplo, para explorar os casos de leitura (al, el, il, ol, ul e ar, er, ir, or, ur) utilizando uma caixa mágica (entrada no mundo imaginário contextualizando a aprendizagem), bem como a audição de poemas, pintura com a técnica da carimbagem e grãos de café (anexo 10 – Registo fotográfico da atividade “O girassol”) para a ilustração do poema (ativando todos os sentidos). Também com a utilização do computador (pesquisas de palavras desconhecidas, teias de

ideias) e através de músicas e adaptação de gestos contribuiu para uma melhor compreensão dos textos.

Com estas atividades, e ao longo do tempo, o grupo demonstrava estar mais desinibido, mais colaborativo nas propostas educativas, mais unido, e acima de tudo a conseguir superar algumas dificuldades mencionadas anteriormente, o que deixa a mestrande muito feliz, satisfeita e orgulhosa do trabalho desenvolvido com o grupo, juntamente com a equipa educativa. Também é de salientar que por forma a aperfeiçoar as práticas e a torná-las mais eficazes, os diálogos com a professora cooperante e reuniões com a supervisora institucional, após as intervenções foram importantes. Estas reuniões ajudaram na descoberta de aspetos positivos e menos positivos, refletindo melhorias para um melhor sucesso das práticas.

Ao longo da PES articulou-se a aprendizagem à ludicidade, relacionando com os interesses e necessidades das crianças. Sendo um grupo que carecia de atividades contextualizadas, procurou-se valorizar o lúdico e os conhecimentos prévios. Desta forma, para explorar a área de Português, é de evidenciar a proposta “Juntos vamos aprender os plurais”. Esta teve início com a apresentação de um avatar (professora Margarida, autora da história explorada), que tinha estado na sala, mas como as crianças ainda não tinham chegado, deixou um pequeno vídeo para a turma do 1ºano. A introdução das TIC foi um recurso bastante útil, pois as crianças sentiram-se motivadas em ouvir a mensagem e em querer descobrir o mistério lançado pela “professora Margarida”.

Durante o vídeo, o grupo demonstrava entusiasmo, mas ficou ainda mais ansioso, para assistir ao teatro de sombras da história “Batatas assadas?!”. Para isso, a turma teve de se deslocar para outro local, onde a díade preparou um espaço acolhedor colocando umas mantas no chão, para o grupo se sentir

confortável, e um espaço com pouca luz natural, para melhor funcionar a técnica da dramatização de sombras. O contacto com diferentes estratégias de contar histórias permitiu ao grupo um maior contacto com a arte dramática e desenvolvimento da sensibilidade estética, pois “a criatividade teatral (...) é o que mais se aproxima da criatividade literária da criança” (Vygotzky, 2012, p. 115).

Através desta dramatização, a díade quis proporcionar um tempo para a expressão oral das crianças, mas acima de tudo que o grupo percebesse por si, que pistas daria o texto (plurais). Durante os diálogos questionava o grupo sobre o tema da história, o porquê de aparecer uma batata e depois várias batatas, no qual explicaram a diferença, referindo que quando é mais do que uma batata temos de dizer o plural. Com essa breve contextualização, o grupo regressou da “sala de espetáculo” (sala dos professores), para a sala de aula. Na sala, a díade informou que tínhamos recebido um e-mail, nele estava contido alguns exemplos de singulares e plurais, utilizando uma das regras deste conteúdo gramatical – utilização do –s.

Nesta atividade, as crianças tiveram oportunidade de trabalhar em pares, pois cada criança teve no início um crachá, para entrar no teatro, e esse mesmo crachá escondia a terceira pista da nossa aula, imagens de animais, em que referiam o singular e plural, pois algumas crianças tinham apenas um animal, e tinham de juntar-se com o crachá que tinha essa imagem, mas no seu plural, com mais do que um animal (“Quem quer, quem quer casar com o singular?”). O grupo organizou-se em pares, de forma a promover aprendizagens que emergem da ZDP (Vygotzky, 1991), contribuindo para o processo de desenvolvimento global da criança. Para tal, a díade distribuiu um cartão, para que o grupo completasse os espaços e juntos escrevessem uma frase, de acordo com o seu animal. No fim, todas as crianças puderam apresentar o seu

trabalho ao grupo, e cada cartão foi exposto na sala, em forma de “favo de mel” (anexo 11 – Registo fotográfico do singular e plural).

De acordo com Reis e Adragão (1992, p.41), “é preciso estimular o aluno a fazer da sua relação com a escrita uma experiência, uma aventura”, proporcionar-lhe tempo, oportunidades e condições para brincar com a língua, para se exprimir por escrito. A correção das produções que o grupo realizou, foram feitas sem inibir as crianças deslocou-se a cada par, pois muitas vezes é “a escola demasiado formal que lhes corta as asas aos primeiros voos”, ou então “serão os nossos olhos demasiado cheios de programas que não deixam ver a beleza do diferente, da originalidade e da criatividade” (*idem*).

Esta proposta educativa proporcionou às crianças, num ambiente acolhedor, num espaço perto da sala, momentos de diálogos, de trabalho de produção escrita a pares e a sua apresentação/divulgação ao restante grupo. As crianças negociaram as frases, as palavras que queriam escrever, ajudaram-se, partilharam tarefas e ideias umas com as outras, compararam textos, e isso foi delicioso de observar. Deste modo foi possível criar situações onde a escrita surgiu de forma natural, contextualizada e integrada (Amor, 2001).

Visualmente os cartões estavam muito agradáveis, mas o facto de ficarem todos em forma de “favo de mel”, uma espécie de puzzle, fez com que as crianças valorizassem mais o seu trabalho, ficaram orgulhosas pelos seus cartões, apontavam qual tinha sido o delas e mostravam a outras crianças (C. “Este é o meu. Eu pintei este e o A. pintou este. Depois escrevemos a frase os dois”). Esta proposta foi alvo de observação pela supervisora institucional e na reunião conjunta fomentaram a consciencialização da ação refletindo que apesar da díade ter conseguido gerir o tempo, é claramente um dos grandes desafios a aperfeiçoar, bem como ter mais cuidado e rigor científico quando abordamos conteúdos gramaticais, a fim de quebrar possíveis ambiguidades

nas crianças. Segundo Arends (2008, p. 130) a gestão do tempo é uma tarefa difícil e complexa para os professores, pois “independentemente do tempo que o professor atribui a um tópico (...) a quantidade de tempo em que os alunos estão realmente envolvidos em atividades de aprendizagem varia”.

Com a atividade descrita e refletida anteriormente, é de salientar que as TIC ajudaram numa aprendizagem inovadora e criativa, cabendo ao professor “usar o computador pelas reais possibilidades de relação com o mundo que a máquina permite” (Amante, 2007, p. 112). Durante o estágio, a diáde proporcionou ao grupo alguns momentos de contacto com as TIC, com diversas aplicações do *Classtools* (aplicação da roleta, aplicação dos sons e aplicação *Voki* e *Veemee* de criação de avatares). É importante perceber que as TIC contribuem para que as crianças compreendam e aceitem a diversidade, expandindo a visão que as crianças têm do mundo, tendo um papel orientador e facilitador no processo de aprendizagem das crianças. Assim estes recursos deverão fazer sentido para o grupo, para garantir o sucesso nas aprendizagens (Flores, Peres, & Escola, 2011).

Ao longo da PES, as crianças demonstravam também entusiasmo e gosto pela área curricular de Estudo do Meio, e como esta área era pouco ou nada explorada pela professora cooperante, as atividades propostas tiveram como principal objetivo proporcionar um momento de exploração sobre o mundo que os rodeia, como também a articulação desta área curricular com as restantes. A área do Estudo do Meio permite levar as crianças a reedescobrir o que pode haver de fascinante, desconhecido e estimulante do seu quotidiano, assim “encare-se o Estudo do Meio como uma área de abertura para o mundo, para a diversidade da realidade física e social, para a riqueza de conhecimentos e experiências” (Roldão, 2004, p. 15).

Deste modo, é possível explicar a atividade “Os seres à nossa volta” (anexo 12 – Planificação 1ºCEB) referente à exploração dos seres vivos e dos seres não vivos, bem como compreender fenómenos como a germinação e as fases da vida dos seres vivos presentes na natureza (nascer-crescer-reproduzir-morrer). Como esta atividade ocorreu num dia em que as crianças tinham realizado a ficha de avaliação de Português, e por forma a descomprimir pretendeu-se realizar a experiência do “Boneco cabeludo” ao invés da experiência que vinha no manual do feijão no algodão, pois grande parte das crianças já a tinha realizado. Deste modo, após uma primeira abordagem com a visualização de um vídeo (germinação) e debate sobre o mesmo, foi disponibilizado a cada criança um copo de plástico, uma colher, autocolantes para decorar os copos, sementes e uma grelha de observação semanal do crescimento das sementes (anexo 13 – Registo fotográfico da atividade “Boneco Cabeludo”).

A observação da germinação permitiu ao grupo “(re)organizar as suas ideias, no sentido de as ir tornando mais próximas de ideias científicas (...) e ajudar a estruturar a noção de tempo” (Martins *et al.*, 2007, p.13). Cada criança colocou no copo terra, as sementes, mais uma camada de terra e um pouco de água. Os registos semanais ajudaram na motivação do grupo, pois desenhavam o que observavam de forma minuciosa, utilizavam novo vocabulário e comentavam os resultados com os amigos (C. “Vês as minhas sementes já estão a germinar”; A. “A mim ainda me faltam as que estão deste lado, precisam de mais água e sol”).

Atendendo ao mencionado, o professor deve “responder às situações reais e às características plurais das crianças e jovens dos diversos grupos sociais, económicos e culturais presentes na escola”, assim sendo o desafio do docente é a “capacidade e flexibilidade para inovar na linha de um paradigma que proporcione o êxito e a mudança” (Leite, 2003, p. 24). Nesta linha de

pensamento é conveniente explicar a seguinte atividade “Ajudem... O H perdeu uma perna”. A leitura da obra “O H perdeu uma perna”, de Ana Vicente, em suporte digital, teve como intuito rever as diversas letras aprendidas, e responder às necessidades e interesses do grupo, pois revelavam entusiasmo e gosto em aprender letras novas, em descobrir novas palavras, mas alguns elementos (M., M., F., M., G., J.) tinham dificuldade na escrita das letras. Para superar essa dificuldade foi disponibilizado diversos materiais de manipulação, para que as crianças pudessem ter o seu momento de exploração do grafismo H (minúscula e maiúscula), através de plasticina, fios, giz e caixas de areia (anexo 14 – Registo fotográfico atividade “Ajudem... O H perdeu uma perna”).

Esta atividade foi pensada com o intuito de explorar com as crianças uma nova letra de forma diferente, promover atividades dinâmicas, simples e contextualizadas e não tarefas aborrecidas e repetitivas. O manual na sala de aula foi sempre a única opção e estratégia utilizada pela professora cooperante, daí ter suscitado a realização de uma breve reflexão sobre a importância do manual escolar. Segundo Morgado (2004) os manuais correspondem a uma realidade produzida pelas editoras, não respondendo às necessidades e interesses das crianças, tornando-se assim conjuntos de exercícios e conteúdos com pouco significado, a ser explorado pelo docente com o seu grupo.

Deste modo, sendo que cabe ao professor “encontrar outros caminhos que não os de mero transmissor de saberes e de disciplinador de comportamentos” (Tormenta, 1996, p. 58), deve refutar a célebre frase: “está escrito nos livros”, deixar de ser refém do manual escolar, pois “uma boa utilização de manuais implica uma aplicação crítica, uma necessidade de reorganização do processo de ensino-aprendizagem” (idem). Desta forma, o manual escolar pode ser inovador e um importante recurso, mas deve ser utilizado de forma articulada

e contextualizada com outras estratégias e metodologias que o possam complementar, respondendo às especificidades de cada criança.

A atividade descrita anteriormente teve um caráter muito enriquecedor, pois o grupo explorou os diversos materiais, giz no chão (um canto do campo), fios, plasticina, caixas de areia, em que muitas crianças comentavam “parecem pós mágicos, até ficou mais perfeito o H” (M.), “O giz deixa as mãos brancas, que fixe” (C.), “Olha o meu H, está mesmo direito” (M.). Trazer novidades ao grupo é realmente gratificante, porque os deixou mesmo envolvidos por inteiro à tarefa, ficam rendidos à aprendizagem, e isso capta a atenção das crianças, promove o gosto pelas aulas, e acima de tudo liga a aprendizagem das diferentes áreas do saber com a ludicidade. Crianças felizes, num clima de liberdade e segurança, sentem uma maior predisposição para querer aprender a aprender, sentem mais motivação para pôr as “mãos na massa” e descobrir mais sobre o mundo que as rodeia.

Ao longo da PES, o grupo demonstravam interesse por histórias sobre animais e diversas atividades foram exploradas com as crianças com esse intuito. Mediante o referido é pertinente descrever a atividade “O Cuquedo”, em que recorreu à técnica do flanelógrafo. O grupo após a audição e exploração da história de Clara Cunha, foi motivado e desafiado a fazer o reconto da história. Cada criança tinha uma folha em branco e uma folha com as diversas partes do pequeno conto, que tinham de recortar e colar no local correto. Quando terminaram o desafio, foram disponibilizados variados materiais reutilizados (lãs, pedaços de tecido e papel colorido, palhas, botões), para que construíssem o seu próprio Cuquedo, uma vez que não foi mostrado às crianças a imagem do cuquedo do livro, dando resultados muito diversos e criativos.

A atividade “O Cuquedo” foi o mote para o surgimento do projeto de intervenção “Uma viagem ao reino dos animais”. O projeto tinha como

principal objetivo sensibilizar aos cuidados a ter com os animais, sendo um tema atual e do quotidiano do grupo. Para que as crianças percebessem normas de respeito pelos direitos de cada uma, indispensáveis à vida em comum, estivessem envolvidas no projeto, para aprenderem e contribuírem na aprendizagem. Este projeto surgiu pelo gosto que as crianças tinham na audição de histórias sobre animais, livros que traziam sobre estes seres vivos, nos seus animais preferidos, nos cuidados a ter e pelas questões que muitas vezes colocavam sobre como viviam certos animais ou mesmo o que comiam, como andavam e a responsabilidade que devemos sentir com animais a nosso cargo. Quando a díade levou a Huga (tartaruga), o grupo ficou ainda mais motivado pelo projeto e em querer saber mais sobre a vida animal.

Com a vinda da Huga, as crianças tomaram consciência dos seus direitos e deveres, bem como na distribuição de tarefas necessárias à vida coletiva, como regar as plantas, tratar de animais, limpar a tartarugueira, mudar regularmente a água, alimentar a tartaruga (Niza, 2013). O grupo ficou entusiasmado por ter uma tartaruga na sala, muitas crianças comentavam que nunca tinham visto “ao vivo” uma tartaruga, nunca tinham tocado nesse animal e que estavam mesmo muito felizes (N., E., M., M.). Dentro de muitas opiniões do grupo, algumas crianças referiram que era necessário agora cuidar bem dela, dar-lhe de comer e mudar a água, no qual surgiu a realização de um cartaz “Como devemos cuidados dos animais”.

Neste seguimento as propostas que foram exploradas desse âmbito, foram um desafio que a díade abraçou juntamente com o grupo, pois é necessário promover atividades potenciadoras de múltiplas aprendizagens, a fim de interligar essas práticas com a realidade das crianças, contemplando o cariz prático e inovador com os conteúdos explorados (Serra, 2004). Desta forma, na PES procurou investigar e perspetivar estratégias potenciadoras de uma

articulação das diversas áreas do saber, tornando o processo de aprendizagem mais desafiante e motivador para as crianças.

Com este projeto foi possível explorar os sons dos animais (através de mímicas), os diversos habitats e características de alguns animais (adivinhas), bem como observar os comportamentos da tartaruga, explorar os cuidados de higiene e alimentação dos animais. Um dos objetivos do projeto, inicialmente, incidia na visita a um jardim zoológico do concelho. Uma vez que não foi possível, por falta de meios, o projeto culminou com a dramatização da história “O Cuquedo”, às turmas do 1º ano do 1ºCEB. As turmas foram desafiadas a participarem numa ação de recolha de alimentos para animais que foram entregues a uma associação de recolha animal. Efetivamente “é importante levar as crianças a refletir sobre o papel que cada um pode ter para modificar e melhorar as realidades, tornando-se mais consciente e responsável” (Cardona *et al.*, 2011, p. 120). O projeto teve um cariz solidário e de promoção da Educação para a Cidadania envolvendo as várias áreas curriculares levando a explorações e debates de “conceitos-chave de vivência democrática, valores de cariz universal e temas quotidianos do individual e do colectivo (...) levando os alunos a identificarem-se com as temáticas em análise” (*idem*, p.43)

Desta forma, várias atividades do projeto foram exploradas com o grupo, como a proposta “Cirandando com o Z”, exploração da letra “z”, através de uma lengalenga com instrumentos musicais (Surpresa da Zita – a zebra), partindo da caixa mágica que apareceu na sala (factor surpresa), para a criação de diversos momentos de exposição oral com o grupo.

A atividade teve início com o questionamento ao grupo sobre uma caixa mágica (anexo 15 – Registo fotográfico da atividade da caixa mágica) que estava na sala com um bilhete do Sr. Carlos com uma pequena nota que explicava de que forma eram usados os pós mágicos para descobrirem a “surpresa de Zita”

(palavras mágicas que o grupo tinha de proferir para aparecer a surpresa). A díade pediu inicialmente que uma ou duas crianças lessem o bilhete para a turma e, após a leitura do bilhete, pediu-se a um elemento por fila que deitasse na caixa os “pós mágicos”.

Seguidamente todos “cirandamos” com o Z e D: na caixa apareceram os instrumentos musicais e depois do diálogo acerca dos instrumentos e das palavras da canção que apareceram na caixa mágica, o grupo organizou-se por filas e os instrumentos circularam por todas as crianças. No decorrer desta atividade as crianças revelavam entusiasmo e felicidade, todas identificaram as palavras com o som [z] e [d], faziam rimas com as palavras descobertas e em conjunto foi possível realizar uma teia do “Z” e “D”, no quadro interativo, a fim de expor o trabalho no placard da sala. A adaptação de palavras com o “d” foi devido à criança J. que estava a explorar esse mesmo grafismo.

É de referir que em todas as atividades houve sempre o cuidado de adaptar estratégias e recursos, com o intuito de possibilitar às crianças diversas formas de obtenção de conhecimentos. Para a criança J. a díade tinha sempre as fichas, os jogos e os recursos adaptados às suas necessidades. De acordo com Leite (2003, p. 23), o professor deve promover uma educação coerente, “aceitar o desafio de prever e conceber diferentes processos e meios de ensinar, para que se criem condições onde todos se sintam reconhecidos”, pois crianças envolvidas são crianças predispostas a aprender. A diferenciação pedagógica existente nas planificações permitiu refletir sobre os processos mais adequados para cada atividade, cada situação, pois tornou a prática desenvolvida mais inclusiva, integrando todas as crianças no seu processo de aprendizagem. O ensino diferenciado não sugere que um professor possa ser tudo para todos os alunos a tempo inteiro, mas que crie diversas abordagens educativas, para que as crianças possam encontrar o que mais lhe convém (Tomlinson, 2008).

É de salientar que as atividades foram pensadas de forma contextualizada e integrando as diversas áreas do saber. A proposta educativa “Qual a área do teu animal” teve como principal objetivo articular a área da Matemática e de Expressões Artísticas e Físico-Motoras com o projeto de intervenção. O grupo foi questionado sobre uma carta que estava em cima da mesa do professor. Essa carta vinha da Praceta das Tartarugas, da galeria Império, loja nº4 e era do Sr. Carlos (dono de uma loja de animais), que queria felicitar as crianças pelo cuidado que têm tido com a “Huga”, a tartaruga, e pela ajuda com os desafios e informar o grupo que tinha de fechar a sua loja durante uma semana, pois iria aumentar a área da loja, onde tinha as aves. Rapidamente o grupo percebeu que era o Sr. Carlos, o que tinha deixado a tartaruga por uns tempos com o grupo do 1º ano (anexo 16 – Registo fotográfico da atividade das áreas).

Com efeito proporcionou-se um diálogo com o intuito de levar as crianças a descobrir o que era a medição de áreas. Durante o diálogo mostrou-se ao grupo, fazendo o paralelismo com a área das aves, um tapete do cão Teco. Esse tapete era feito em feltro tinha oito quadrados cor de laranja e sete quadrados azuis. Como o Teco já estava crescendo tinha de aumentar a área do tapete para mais cinco quadrados. Com essa indicação, foi distribuído a cada criança uma folha com uma imagem a cores do tapete, para que discutissem a área total do tapete ( $8+7=15$ ) e aumentassem a área com mais cinco quadrados (20), relembrando o conceito de unidade de medida.

No entanto, ao percorrer a sala para verificar as conclusões que iam retirando, verificou que algumas crianças (C., J., B., G.) tinham chegado a resultados diferentes, e após uma reflexão na ação, alterou um pouco o que tinha planificado, a fim de expor esses trabalhos para um debate com os restantes. O G. e a C. tinham acrescentado mais do que cinco quadrados, o que lhes dava um resultado incorreto, já a B. e o J. tinham o mesmo número de

quadrados mas as figuras diferentes. Quando mostraram a resolução do problema, as restantes crianças apontaram logo como errado uma das soluções mas conseguiram chegar à conclusão que tinham a mesma área, explorando o conceito de figuras equivalentes. Esta parte da atividade demorou mais que o previsto, devido a uma adaptação realizada a partir da reflexão na ação, que segundo Schön (1987 citado por Amaral , Moreira, & Ribeiro , 1996, p.97) “ocorre quando o professor reflete no decorrer da própria ação e a vai reformulando, ajustando-a assim a situações novas que vão surgindo”.

Seguidamente as crianças foram levadas, de forma ordeira e relembrando as regras para não incomodar o funcionamento das outras salas, para o polivalente, para explorar o jogo “Qual é a área do teu animal.”, este jogo consistiu na medição de área de animais, feitas em cartolinas caneladas coloridas (serpente, avestruz, elefante, pássaro, pato). No polivalente, o grupo recebeu um crachá de entrada e uma caderneta de registo “Uma viagem ao reino dos animais”, como forma de voltar a centrar a sua concentração para a explicação do jogo. Todos os grupos passaram pelos cinco animais de forma rotativa. Cada grupo fazia a contagem através da sobreposição de quadrados na imagem do animal da cartolina e registava na caderneta. Nas cartolinas tinha a imagem do animal para que o grupo fizesse uma melhor associação do animal da caderneta e tinha também pequenas curiosidades sobre os animais, para que os grupos mais rápidos lessem enquanto esperavam pelos outros. No fim, as crianças debateram os resultados sobre qual era a figura com maior área, com menor e as figuras equivalentes (“Qual é a área, qual é ela?”).

É de salientar que devido à utilização de mais tempo na explicação das áreas e de ter realizado com as crianças o debate dos resultados do tapete do Teco, a segunda fase da atividade com a mímica através da música “os sons dos animais”, ficou agendada para a semana seguinte. Nessa atividade as crianças

aderiram sem inibição e fizeram imitações de animais de uma forma muito positiva, lembrando os meios de locomoção dos animais.

Esta atividade teve um fio condutor bastante contextualizado e articulado com diversas áreas do saber. Com esta atividade as crianças entenderem que as figuras (os animais) têm diferentes áreas, por terem mais quadrados de unidade de medida, que para comparar áreas as figuras têm de ter a mesma unidade de medida e que quando as figuras têm a mesma área são figuras equivalentes. Através desta proposta as crianças aumentaram o vocabulário e a linguagem Matemática, partilharam entre os grupos os seus raciocínios e prestaram mais atenção às opiniões dos colegas. Todo este trabalho de desenvolvimento de estratégias de cálculo e de partilha argumentativa esteve interligado com Expressão e Educação Física, no circuito construído, de forma rotativa, para exploração das áreas dos animais (medição das áreas dos animais constituídos por quadrados), no jogo de mímica, no debate dos resultados (cadernetas “Uma viagem pelo reino dos animais”). A atividade apresentada foi alvo de observação, onde houve uma reunião em tríade e com a supervisora institucional que permitiu uma reflexão pós-ação, referindo a agradável sequencialidade e contextualização da proposta.

Estas novas estratégias de abordar os diversos conteúdos programáticos proporcionam uma nova visão sobre o conhecimento e o saber, tendo um papel orientador e facilitador no processo de aprendizagem das crianças. Os recursos elaborados fizeram sentido para o grupo, garantindo o sucesso na realização da atividade, pois “na aprendizagem da matemática, como em qualquer outra área, as crianças estão enormemente dependentes do ambiente e dos materiais à sua disposição” (Ponte & Serrazina, 2000, p. 115).

Ao longo da PES teve em consideração as partilha de informações em tríade, como na dificuldade que o grupo sentia na exploração da nova estratégia do

algoritmo da subtração, com a reflexão precedeu-se a algumas alterações como explicação mais profunda com ligação ao quotidiano e às vivências das crianças, para que as coisas lhes fizessem sentido. Na PES procurou-se arriscar novas abordagens, ativar os conhecimentos prévios, promovendo um ensino de qualidade. Neste sentido é de salientar que vários foram os recursos utilizados para a área mencionada como o jogo da adição, com a construção em feltro de um tabuleiro dividido por duas colunas (unidades e dezenas), para uma melhor compreensão da decomposição dos números e de resolverem a adição através da representação vertical dos cálculos. Também a estratégias dos desafios lançados pelo Sr. Carlos (dono de uma loja de animais), pesca das operações, em que as crianças pescavam a sua operação e resolviam o desafio em pares (molas com ímanes desenhadas em forma de peixes) e mesmo para colmatar algumas confusões com a decomposição dos números, a díade utilizou rodela de esponja (esparguetes de piscina), para melhor visualizarem os algarismos e procederem à sua decomposição.

As estratégias referidas anteriormente fizeram parte do projeto de intervenção. Efectivamente, o projeto culminou com a dramatização da história “O Cuquedo”, às salas do 1º ano do 1ºCEB. As turmas levaram os alimentos para a recolha já referida anteriormente, exercitando o espírito de cooperação e entreatajuda, de compreensão pela realidade social e promoção do respeito pelos animais.

Durante a Pes, a díade contou também com a colaboração dos pais, para o vestuário dos animais, mais precisamente foi enviado para casa uma circular a pedir que no dia do teatro, as crianças trouxessem uma roupa de determinada cor. Esta participação dos pais no projeto dos seus filhos foi bastante enriquecedora pois “a comunicação entre a escola e os pais não pode continuar a fazer-se num só sentido”, é necessário que os pais também tenham voz, “tem

que deixar de ser uma comunicação que apela apenas a aspetos negativos mas uma comunicação que contribua para a integração e sucesso dos seus educandos” (Marques, 1988, p. 12).

Com o desenvolvimento de projetos integradores é possível envolver as várias áreas de conteúdo trabalhando a cidadania que é transversal a todas as áreas do saber (Cardona *et al.*, 2011), como também com as famílias. Vários diálogos foram estabelecidos com os pais, pois muitos encarregados queriam saber mais sobre o projeto, levavam os animais construídos com os filhos à sala e partilhavam ideias sobre a roupa que os filhos tinham que trazer (anexo 17 – Registo fotográfico dos animais construídos).

Para a peça, as crianças organizaram-se em grupos de quatro a seis elementos (manadas), que tinham um adereço identificativo da sua personagem (orelhas e pinturas faciais anti-alérgicas). As roupas foram construídas com recurso a pequenos pedaços de papel autocolante e sacos de plástico. Antes, durante e após a dramatização o ambiente entre as crianças era de entusiasmo, muitos estavam a reviver momentos (J. “na minha escola antiga também fizemos um teatro, é muito divertido”), outros estavam ansiosos por representar (M. “Quando for a minha parte vou fazer buu, e vocês têm de se assustar muito alto, está bem? Vai ser engraçado.”).

Importa ainda referir que a boa relação vivida na sala, com as crianças, com a professora cooperante e assistentes operacionais da instituição, foi construída de forma gradual e essa relação saudável contribuiu positivamente para que as intervenções e propostas educativas sejam possíveis de concretizar.

Este trabalho de equipa construiu-se através de diálogos, troca de opiniões e partilha de sentimentos que levaram ao crescimento de aprendizagens quer a nível profissional quer a nível pessoal, pois foram momentos de reflexão em

díade e tríade, sobre pontos positivos e menos positivos das intervenções na prática. As atividades, os recursos e as ações educativas devem promover conteúdos, de uma forma articulada, com o desenvolvimento de estratégias, que contribuam para o aumento do gosto e da motivação para todas as áreas do saber. A fim de explorar diversas estratégias e metodologias de ensino em prol do grupo, abraçando todos os desafios colocados a esta profissão.

## METARREFLEXÃO

“O professor/educador do século XXI tem de ser visto como uma pessoa e um profissional em constante desenvolvimento e formação, capaz de criar e transformar contextos educativos que ultrapassem os limites estabelecidos do espaço escolar. Por isso, há que abrir o diálogo para que se potencializem influências, não da escola para o jardim-de-infância, mas antes da educação de infância para a escola uma vez que o aluno é, antes de tudo, uma criança nas suas múltiplas dimensões.”

(Serra, 2004, p. 121)

Cada vez mais se apela a uma escola inovadora, diferente e criativa, pois a escola deve ter como principal preocupação respeitar o facto das crianças do século XXI serem muito diferentes das crianças do século XIX. Há uma grande necessidade das crianças serem escutadas, pois não aprendem coisas do mundo só quando entra na EPE. A educação não se inicia do zero, mas sim do que nos mostram com o tempo. E para isso, é preciso escutá-las. É preciso atualizar e adequar práticas educativas com os conhecimentos que já trazem consigo, pois “ao contrário daquilo que a escola supõe, todas as crianças, quando lá entram, já são sábias” (Sá, 2017).

Mediante o referido, ao longo das práticas teve sempre como referência os interesses e necessidades do grupo, em ambos os níveis educacionais, pois só assim era possível desenvolver aprendizagens significativas, essenciais ao seu crescimento pessoal e social. Todo esse processo foi baseado nas constantes reflexões na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação que proporcionaram diversos momentos de experimentação e reflexão, sendo elementos autoformativos levando à descoberta das potencialidades e autonomia do percurso de formação profissional de perfil duplo (Schön, 1987 citado por Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996).

Neste sentido, as supervisoras institucionais foram facilitadoras da reflexão, consciencializando a mestranda das suas ações, que ajudaram a identificar problemas e a planificar estratégias de resolução dos mesmos (Alarcão & Canha, 2013). Para que desta forma fosse capaz de compreender e refletir sobre a responsabilidade das decisões que afetam a sua prática profissional – aprender a refletir.

Ao longo da PES procurou-se desenvolver inúmeras aprendizagens, melhorando as capacidades de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação (Estrela, 1994) descritas no segundo capítulo. Essas aprendizagens permitiram, na prática, estar mais atenta às especificidades de cada criança, a fim de responder com atividades que proporcionassem momentos prazerosos e criativos de contacto com o conhecimento. É de salientar que se sentia mais preparada e com um leque de experiências mais variado de atividades em contexto de EPE, pois durante a licenciatura em Educação Básica, não teve contacto com a realidade do contexto do 1ºCEB.

O facto de ter sido o primeiro contacto em contexto de 1ºCEB, ainda não tinha experiências que levassem à reflexão, “de modo a alterar as suas práticas pela reconstrução/reconceptualização das experiências e conhecimentos anteriores” (Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996, p. 100). Desta forma, o papel da supervisão em ambos os níveis foi fundamental, uma vez que constituiu um meio de formação de professores reflexivos, “professores que examinam, questionam e avaliam criticamente a sua prática” (*idem*).

Esta experiência em contexto de 1ºCEB desenvolveu-se de forma gradual. Cada elemento da díade tinha uma manhã, uma tarde, um dia, dois dias até três dias consecutivos de exploração com o grupo e algumas propostas em díade. Toda esta sequencialidade foi muito importante e fundamental para o envolvimento e colaboração nas rotinas e perceber o que é na verdade ser

professor de 1ºCEB. Esta consciencialização só aparece com o contacto direto com a realidade, pois é no contexto que se percebe o quanto esta dupla profissão é trabalhosa e desafiadora. Também em contexto de EPE, o processo desenvolveu-se em colaboração e de forma gradual, iniciou-se com intervenções em díade, sempre conjugando os interesses e necessidades das crianças com as atividades que eram planeadas.

Mediante o referido, o educador de infância e o professor de 1.º CEB devem ser capazes de se adaptar às mutações sociais inerentes à vida humana, através da interpretação e reflexão das suas experiências, valorizando a metodologia de investigação-ação, com as suas etapas inerentes - observação, planificação, ação, avaliação e reflexão.

Ao longo do estágio foram várias as estratégias exploradas, de forma articulada e adaptada, pela díade nos dois níveis de educação. Estas articulações foram refletivas de modo a conseguir responder às particularidades de cada criança e da melhor forma, captar a sua atenção e participação na atividade. Pretendeu-se, desta forma, colocar a criança no epicentro de todo o processo de aprendizagem proporcionando um momento prazeroso e criativo de exploração, em que as crianças se sentissem felizes, entusiasmadas e motivadas (Marta, 2015). Estas novas estratégias proporcionam uma nova visão sobre o conhecimento e o saber, tendo um papel orientador e facilitador no processo de aprendizagem das crianças, assim os recursos elaborados, ao longo do estágio, fizeram sentido para o grupo, garantindo o seu sucesso. Contudo nem sempre tudo corre como previsto e planeado e em contexto de 1ºCEB, sentiu alguns constrangimentos, mais precisamente acerca da utilização das TIC em sala de aula. Apesar do ensino tradicional e da pouca abertura à inovação, por parte da professora cooperante a díade conseguiu mobilizar alguns recursos para aprendizagens mais

interativas e didáticas. Por conseguinte, várias atividades, descritas no terceiro capítulo foram exploradas, como uso da aplicação “Voki” (criação de avatares) como estratégia de motivação, o recurso à aplicação da roleta virtual como estratégia de seleção para jogos realizados, criação de mapas mentais e teias de ideias como estratégia de consolidação ou aprendizagem de novos vocábulos, bem como recurso a jogos interativos (“Quem quer fazer Plim?”) e outras aplicações do quadro interativo.

Em ambos os contextos educativos, é de realçar a importância do espaço exterior, pois foi notável o desejo de satisfação e alegria que as crianças sentiam, em atividades ao ar livre ou fora da sala de atividades/aula. Frequentemente, o espaço exterior e os materiais pouco estruturados aí presentes, são fatores potenciadores de construção e reconstrução de cenários, permitindo dar “asas” à imaginação e proporcionar um enriquecido do jogo simbólico. Contudo cada vez mais, se assiste “a uma padronização das brincadeiras e brinquedos das crianças, à excessiva preocupação com a oferta de ambientes assépticos, seguros e sem riscos” (Vale, 2013, p. 12). É importante refletir sobre as mais-valias destas experiências de aprendizagem, dando relevo à voz das crianças. Há uma preocupação em criar espaços favoráveis ao desenvolvimento das crianças tentando protegê-las sempre dos perigos inerentes ao espaço ou recorrendo a atividades menos estandardizadas, mas o que a sociedade ignora é “as crianças não vivem numa redoma, os riscos e perigos existem onde menos se espera” (*idem*). É necessário sair das quatro paredes da sala, descobrir novos focos de aprendizagem, utilizando um espaço tão conhecido pelas crianças.

Com as diversas atividades desenvolvidas pela díade no espaço exterior, todos aprenderam brincando, aliando a aprendizagem à ludicidade, a uma aprendizagem mais envolvente, mais próxima e com mais sentido. Sendo o

brincar “uma atividade completa, em que as crianças aprendem a decidir, a negociar, a colaborar, a pensar e a criar” (Araújo citado por Leiderfarb, 2016), é um ato essencial para a criança. Efetivamente, a brincadeira é indispensável à saúde física, emocional e intelectual, pois possibilita que a criança desenvolva a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima.

Desta forma, a criança vai sendo preparada para ser um cidadão capaz de enfrentar desafios, que são cada vez maiores na sociedade de hoje. A diáde sempre que foi possível procurou novos espaços para realização das atividades, como o espaço exterior e polivalente da instituição. De acordo com Portugal (2008, p. 51) “o brincar é uma forma de aprendizagem e os educadores sensíveis e conhecedores podem, através do que providenciam para as crianças, de interações e intervenções estimulantes no brincar das crianças, assegurar desenvolvimento e aprendizagens curriculares”.

É de salientar que nas práticas educativas, o jogo teve um papel muito importante nas áreas de estimulação nos dois níveis de educação. Sendo uma das formas mais naturais que a criança tem para entrar em contacto com a realidade, por isso o jogo simbólico desempenhou um papel motivador, integrador dos interesses das crianças.

Como futura educadora de infância e professora do 1.ºCEB, pretende-se que as suas ações promovam conteúdos, de uma forma articulada, com o desenvolvimento de estratégias, que contribuam para o aumento do gosto e da motivação para todas as áreas do saber. Com a PES terminada a mestranda sente-se uma profissional capaz de explorar diversas estratégias e metodologias de ensino e aprendizagem em prol do grupo, capaz de abraçar todos os desafios desta profissão.

Respeitante à sua postura e colaboração nas rotinas foi um processo que evoluiu de uma forma muito positiva. Com a PES compreendeu-se a

necessidade de promover atividades potenciadoras de múltiplas aprendizagens, a fim de interligar essas práticas com a realidade das crianças, contemplando o cariz prático e inovador com o conteúdos explorados (Serra, 2004). Desta forma compreende a necessidade do educador de infância e professor de 1ºCEB perspetivar estratégias e metodologias capazes de potenciar a articulação do saber, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais desafiante e motivador para as crianças.

Em relação à dupla habilitação, esta proporciona ao educador de infância uma visão mais alargada das competências que as crianças devem desenvolver para a vida, facilitando a integração dos novos saberes da etapa seguinte. Ao professor de 1ºCEB permite ter em consideração os conhecimentos que as crianças trazem, encontrando uma base educativa que lhes permita, de forma útil, desenvolver o seu projeto curricular (Leite, 2003). Também na passagem do contexto de EPE para o 1ºCEB houve a necessidade de conhecer ambos os níveis educacionais, a fim de “enriquecer o universo pedagógico dos professores e educadores” aumentando as oportunidades de sucesso para as crianças (Serra, 2004, p.78).

Deste modo, é necessário que como futura docente procure desenvolver as crianças de forma holística e equilibrada, procurando constantemente novos saberes, diversificando recursos e estratégias. Entenda-se este percurso de formação profissional de perfil duplo como inacabado. A formação inicial através dos saberes, das experiências e dos conhecimentos construídos ajudará a desenvolver a sua dupla profissionalidade, de forma inovadora e indutora de mudança pelos caminhos da formação contínua.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores* (pp. 173-187). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração - Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Amante, L. (2007). Infância, escola e novas tecnologias. In F. A. Costa, H. Peralta, & S. Viseu (orgs.), *As tic na Educação em Portugal - concepções e práticas* (p. 102-116). Porto: Porto Editora.
- Amaral, M., Moreira, M., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo - Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão (coord.) *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão* (pp. 91-118). Porto : Porto Editora.
- Amor, E. (2001). *Didática do Português: Fundamentos e metodologias (6ª ed.)*. Lisboa: Texto Editores.
- Antunes, M. (2001). *Teoria e prática pedagógica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Araújo, M. J. (2009). *Crianças Ocupadas*. Estoril: Prime Books.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar (7ª ed.)*. Lisboa: Mc Graw Hill.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. (2012). *Metas Curriculares de Matemática – Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programas e metas curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Piscalho, I., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. (2011). *Guião de Educação Género e Cidadania. 1ºCiclo do ensino básico*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG).
- Cadima, A. (1998). A experiência de um círculo de estudos para uma pedagogia diferenciada. In A. Cadima, C. Gregório, T. Pires, C. Ortega, & N. Horta (orgs.), *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico. Alguns itinerários* (p. 13-20). Lisboa : Instituto de Inovação Educacional.

- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (1960). *Sentido de número e organização de dados: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Cortesão, L. (2001). Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação. In P. Abrantes, L. Alonso, M. E. Peralta, L. Cortesão, C. Leite, J. A. Pacheco, ... L. Santos. *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. (pp. 37-42). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C. Oliveira, F., & Timóteo, M. (2013). Programa de Matemática para o Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Delors, J. (1996). Educação – um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Rio Tinto: Edições ASA
- Departamento da Educação Básica (2004). *Organização curricular e programas Ensino Básico - 1º Ciclo* (4ª ed.). Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação
- Eisner, E. E. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? In E. E. Eisner, *Currículo sem Fronteiras* (pp. 5-17). Estados Unidos: Standford University.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma estratégia de Formação de Professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Faria, A. L. (2007). Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado construindo o futuro* (pp. 277-292). Porto Alegre: Artmed.
- Flores, P.; Peres, J. & Escola, J. (2011). Novas soluções com TIC: boas práticas no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto*. Retirado de [http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6328/1/ART\\_FloresPaula\\_2011.pdf](http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6328/1/ART_FloresPaula_2011.pdf) em 22 de junho de 2017.

- Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores - Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-participação: Trabalho de projeto. In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa (orgs.), *O trabalho de projeto na Pedagogia-em-participação* (pp. 55-64). Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança - O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. McGraw-Hill.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança* (5ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. (2016). O que podemos aprender com Reggio Emilia? In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (orgs.), *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (D. Batista, Trad., Vol. 1º volume, pp. 37-43). Porto Alegre: Penso Editora
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Leiderfarb, L. (2016). O tempo dos pequenos prisioneiros. *Expresso*. Retirado de <http://expresso.sapo.pt/sociedade/2016-11-19-O-tempo-dos-pequenos-prisioneiros> em 4 de dezembro de 2016.
- Leite, C. (2001). Avaliação e projetos curriculares de escola e/ou de turma. In P. Abrantes, L. Alonso, M. E. Peralta, L. Cortesão, C. Leite, J. A. Pacheco, ... L. Santos. *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. (pp. 43-47). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto : Edições ASA.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*. (online), 16 (1). Retirado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644457010> em 10 de maio de 2017.

- Lerner, D. (2002). *Ler e escrever na escola. O real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.) (pp. 110-125). Porto: Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Marques, R. (1985). *Modelos de Ensino para a Escola Básica*. Lisboa: Livros horizonte.
- Marques, R. (1988). *A escola e os pais - Como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal: entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Berlim: Novas Edições Académicas.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F. (2007). *Explorando plantas... Sementes, germinação e crescimento: guião didático para professores*. Lisboa: Ministério da Educação
- Miguéns, M. (2017). *Organização escolar: o tempo*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE).
- Monge, G., & Formosinho, J. (2016). Antecipação da mudança para a escola básica: a voz das crianças e a voz dos pais. In G. Monge, J. Formosinho, & J. Oliveira-Formosinho, *Transição entre ciclos educativos. Uma investigação praxeológica* (pp. 131-143). Porto: Porto Editora.
- Moreira, M. A. (2001). *A investigação-ação na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação da Educacional.
- Morgado, J. (2004). *Manuais escolares. Contributos para uma análise*. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.) (pp. 142-159). Porto : Porto Editora.

- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação da Criança: A pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (4<sup>o</sup> ed.) (pp. 28-51). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A perspetiva educativa da Associação Criança: A pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa (org.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-participação* (pp. 31-33). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (4<sup>o</sup> ed.). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Feldman, R. & Olds, S. (2001). *O mundo da criança* (8<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Peterson, P. (2003). *O Professor do Ensino Básico - Perfil e Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ponte, J., & Serrazina, M. (2000). *Didáctica da Matemática do 1<sup>o</sup> ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional (CIDInE)
- Reis, C., & Adragão, J. V. (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rios, I. (2014). Falar para escrever. Tens alguma coisa para dizer? In F. Leopoldina, I. Ribeiro, A. Baptista, H. Costa, I. Cadime, I. Ríos, . . . S. Santos, *Falar, Ler e Escrever. Propostas integradoras para o jardim de infância* (pp. 24-32). Carnaxide: Santillana.
- Roldão, M. (2004). *O Estudo do Meio no 1<sup>o</sup> Ciclo - Fundamentos e estratégias* (2<sup>o</sup> ed.). Lisboa: Texto Editora.

- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso - questões de qualidade e eficácia no trabalho de professores. *Revista Noesis*, 71, 24-29.
- Sá, E. (2017). As crianças do século XXI. *Leya Educação*. Retirado de [http://www.leyaeducacao.com/z\\_escola/i\\_217/ct\\_209/](http://www.leyaeducacao.com/z_escola/i_217/ct_209/) em 30 de maio de 2017
- Serra, C. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Shaffer, D. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento Infância e adolescência*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (1964). *Linguagem e comunicação na jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral e de Desenvolvimento Curricular.
- Spodek, B. & Saracho, O. (1994). *Ensinando crianças de 3 a 8 anos*. Santana: Artmed.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e Diversidade - ensino de alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora .
- Tormenta, J. R. (1996). *Manuais escolares - inovação ou tradição?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vale, M. J. (2013). Brincadeiras sem teto. *Cadernos da Educação de Infância*, (online) (98) 11-13. Retirado de [http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI98\\_p11.pdf](http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI98_p11.pdf) em 19 de dezembro de 2016
- Vasconcelos, T. (coord.). (2011). *Trabalho por projetos na educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Baptista, A., Costa, H., Cadime, I., Rios, I., . . . Santos, S. (2014). *Falar, ler e escrever - Propostas integradoras para o jardim de infância*. Carnaxide: Santillana.
- Vieira, F. (2014). Pedagogia, Formação e Investigação. In F. Vieira (org.), *Quando os professores investigam a pedagogia. Em busca de uma educação mais democrática* (pp. 11-43). Ramada: Edições Pedagogo.

- Vilar, A. M. (1993). *Inovação e Mudança na reforma educativa*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (4.ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2012). *Imaginação e criatividade na infância*. (J. P. Fróis, Trad.) Lisboa: Dinalivro.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed

## **NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS**

- Agrupamento de Escolas de Águas Santas. (2016-2019) *Projeto Educativo 2016-2019*. Retirado de <https://portal.aescas.net/documentos/pe> em 24 de abril de 2017.
- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*.
- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. *Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar*.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 - I Série – A. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 - I Série – A. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *Perfis específicos de*

*desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.*

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República n.º 92/2014 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *Habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.*

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República n.º 240/2014 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *Determinação da introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como à definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e à criação de um novo grupo de recrutamento.*

Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. Diário Da República n.º 65/2016 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *Organização e gestão dos currículos.*

Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997 – I Série - A. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.*

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República n.º 166/2005 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo.*

Ribeiro, D. (2016-2017). *Ficha da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada*. Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

**NM**