

Tânia Raquel Teixeira de Almeida

Relatório de Estágio

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

julho 20**17**

Tânia Raquel Teixeira de Almeida

Relatório de Estágio

Relatório final de Estágio submetido como requisito parcial para o MESTRE

Orientação

Prof. Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.^a Doutora Susana Marques de Sá

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

AGRADECIMENTOS

Salienta-se, desde já, que as interações pessoais são importantes para o desenvolvimento da aprendizagem e, sendo assim, torna-se essencial nomear algumas pessoas que se tornaram um apoio constante ao longo deste percurso.

Desta forma, agradeço aos meus pais pelo apoio, disponibilidade e compreensão, mas, acima de tudo, agradeço a transmissão de valores, pois fizeram de mim a pessoa que sou hoje.

Ao Miguel, por ser o amigo dos amigos, pela paciência, e por toda a força que me transmitiu nos momentos menos bons, por todo o apoio e brincadeira, um muito obrigada.

À minha amiga e par pedagógico, companheira de todos os momentos, dos sorrisos e dos nervosismos, muito obrigada por partilhares todos estes momentos comigo, pela tua amizade incondicional.

Agradeço também a todos os profissionais que partilharam experiências, conhecimentos comigo e que se demonstraram sempre disponíveis, no meu percurso de formação pois, ajudaram-me a crescer enquanto pessoa e profissional.

Por fim, agradeço a todas as crianças que tive o privilégio de acompanhar, que cresceram e aprenderam comigo, pois sem elas nada disto seria possível.

Mais uma vez, muito obrigada a todos.

RESUMO

O presente relatório de estágio tem como propósito a reflexão crítica sobre a Prática Educativa Supervisionada (PES) desenvolvida nos contextos de Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A ação desenvolvida ao longo da prática orientou-se por algumas metodologias defendidas, ao longo de todo o relatório, nomeadamente pela metodologia de investigação-ação, baseada numa perspetiva socio construtivista. Salienta-se a importância do papel dos referentes teóricos que se demonstraram ser um constante apoio ao longo de todo o percurso.

Desta forma, a planificação de atividades enquadrou-se às características específicas das crianças. Não esquecendo de dar voz a estas, pois são seres capazes de tomar decisões e de fazer escolhas, torna-se imprescindível escutar as suas ideias para que se tornem cidadãos ativos e seguros das suas próprias convicções.

Nesta linha de pensamento, foi essencial adotar uma atitude profissional de carácter investigativo e crítico-reflexivo, permitindo, deste modo, agir intencionalmente em cada situação, procurando responder de forma eficaz às necessidades e interesses de cada criança. Através das práticas possibilitou-se o crescimento pessoal e profissional, assim como, os exercícios crítico-reflexivos, sobre as práticas impulsionaram um alargamento e aprofundamento das referências teóricas e legais para a construção de uma prática sustentada, contextualizada e significativa, enquadrada no paradigma socio construtivista.

Palavra-chave: Prática Pedagógica Supervisionada; Criança;
Metodologia de investigação-ação; Paradigma socio construtivista;

ABSTRACT

This internship report aims to examine the Supervised Pedagogical Practice developed in both Pre-School Education and First Cycle of Basic Education during the Master's degree in Pre-School Education and First Cycle of Basic Education.

The activities carried out in the internship followed some methodologies, which are defended in this research, such as the investigation-action methodology based on a social constructivism point of view. The theory fundamentals' importance is emphasized in the entire report.

Not only are the activities plans designed to fit the special needs of each child, but also the children's perspectives are taken into account, since they all have a strong decision-making capacity which needs to be developed so they become active citizens with courage of their own convictions.

In the same way, it was essential to adopt a professional attitude with an investigative and critical-reflective mindset, in order to answer efficiently to every children's needs and interests. Not only this internship allowed a personal and professional development, but also the post critical reflection motivated to build a deeper understanding of both the theory and legal fundamentals to develop a sustained, meaningful and social constructivist teaching experience.

Keywords: Supervised Pedagogical Practice; child; investigation-action methodology; Social Constructivist Paradigm

ÍNDICE

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Lista de anexos	xi
Lista de abreviações	xiii
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico e legal	3
1. Evolução Histórica do Sistema Educativo	3
2. O Contexto da Educação Pré-Escolar	9
3. A escola do 1º Ciclo do Ensino Básico	17
Capítulo II – Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	27
1. A instituição educativa e o ambiente educativo	27
2. Caracterização do ambiente educativo da Educação Pré-Escolar	31
3. Caracterização do ambiente educativo do 1º Ciclo do Ensino Básico	38
4. Semelhanças e contrastes na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico	44
5. Metodologia de investigação-ação	48
Capítulo III - Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	53
1. A viagem pela Educação Pré-Escolar	53
2. A Viagem pelo 1º Ciclo do Ensino Básico	68
Reflexão final	82

Referências bibliográficas	86
Normativos legais e outros documentos	95

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1- Modelo de Planificação em EPE

Anexo 2- Modelo de Planificação em 1º CEB

Anexo 3- Modelo de Guião de Pré-Observação em EPE

Anexo 4- Modelo de Guião de Pré-Observação em 1º CEB

Anexo 5- Grelha de Observação em EPE

Anexo 6- Grelha de Avaliação em EPE

Anexo 7- Fotografia do reconto da história do teatro “A Incrível Fábrica dos Oceanos”

Anexo 8- Fotografia das pesquisas realizadas com os pais

Anexo 9- Planificação semanal da atividade do coelho da Páscoa

Anexo 10- Fotografia do avatar da atividade do coelho da Páscoa

Anexo 11- Fotografia dos circuitos de Expressão Motora

Anexo 12- Planificação semanal das atividades das músicas em inglês e dos cinco sentidos em EPE

Anexo 13- Fotografia da construção da tabela de dupla entrada “O corpo em inglês”

Anexo 14- Fotografia da tabela de dupla entrada “O corpo em inglês”

Anexo 15- Fotografia da atividade dos cinco sentidos – estância do tato com os pés

Anexo 16 - Fotografia da atividade dos cinco sentidos – estância do tato com as mãos

Anexo 17 - Fotografia da atividade dos cinco sentidos – estância da audição

Anexo 18- Fotografia da atividade dos cinco sentidos – estância do paladar

Anexo 19- Fotografia da atividade dos cinco sentidos – estância do olfato

Anexo 20- Fotografia da atividade dos cinco sentidos – estância da visão

Anexo 21- Planificação do 1º CEB atividade “Um, dois, três, quatro”

Anexo 22- Fotografia da atividade “Um, dois, três, quatro” – realização dos fantoches

Anexo 23- Fotografia da dramatização da atividade “Um, dois, três, quatro”

Anexo 24- Planificação do 1º CEB “A caixa das bolachas” e da “História do avô António”

Anexo 25- Fotografia da atividade “A caixa das bolachas” – fantoche Lili

Anexo 26- Fotografia da atividade “A caixa das bolachas” – manipulação de materiais didáticos

Anexo 27- Planificação do 1º CEB “Os cinco sentidos nas estações do ano”

Anexo 28- Fotografia da atividade “Os cinco sentidos nas estações do ano” – manipulação de materiais

Anexo 29- Fotografia dos ecopontos do projeto de intervenção

LISTA DE ABREVIACÕES

- 1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico
- AEC – Atividades Extracurriculares
- DL – Decreto-Lei
- EPE – Educação Pré-Escolar
- LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
- MEM – Movimento de Escola Moderna
- NEE – Necessidade Educativas Especiais
- OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar
- PES – Prática Educativa Supervisionada
- TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Educativa Supervisionada (PES) que integra o Mestrado em Educação Pré-escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Após a conclusão e aprovação deste documento e de acordo com as orientações previstas no Decreto-Lei (DL) n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, este curso confere habilitação profissional para a docência nos dois níveis educativos.

Desta forma, este documento apresenta para a descrição, análise e reflexão acerca da prática pedagógica desenvolvida em ambos os contextos de intervenção, acompanhado por uma fundamentação teórica e legal que surgiu como base para a ação da mestranda, mobilizando diretamente os conhecimentos, teorias, crenças e valores expandidos durante este percurso.

O presente relatório encontra-se organizado em três capítulos fundamentais. No primeiro capítulo são apresentadas perspetivas teóricas comuns relativas aos dois níveis educativos, sendo explanados diversos conceitos essenciais para a compreensão do processo de formação do Docente ao longo do tempo. Posteriormente, apresentam-se os pressupostos teóricos e legais específicos de cada nível educativo.

No segundo capítulo expõe-se a caracterização dos dois contextos educativos, quer dos grupos que os compõem, quer da organização e gestão do tempo, assim como do espaço de cada nível educativo, as suas similitudes e contrastes dos níveis educativos, mas também a metodologia de investigação desenvolvida ao longo do percurso formativo.

O terceiro capítulo apresenta-se como uma conexão entre capítulos, uma vez que são realçados os referenciais teórico legais abordados no capítulo I em consonância com a descrição e caracterização dos contextos explanados no

capítulo II, seguindo-se da análise e reflexão de algumas atividades desenvolvidas na EPE e no 1º CEB, assim como os resultados obtidos e o impacto das ações nas aprendizagens das crianças, apresentadas no capítulo III.

Por fim, surge uma reflexão, abordando-se um conjunto de potencialidades e constrangimentos respeitantes ao percurso pessoal e formativo. Para esta reflexão foi necessário adotar-se de uma postura investigativa, crítica, reflexiva e avaliativa acerca do percurso de formação inicial para se perceber as repercussões no desenvolvimento pessoal e profissional da futura docente. Salienta-se que para adquirir esta postura foi essencial o trabalho colaborativo quer entre d'ade, assim como, o trabalho com as Orientadoras Cooperantes.

Considerando-se que a PES constituiu uma componente imprescindível para a formação da mestranda, preparando-a desta forma, para um perfil profissional adequado e progressivamente autónomo na ação educativa.

Em resultado das aprendizagens desenvolvidas através da PES, assim como das aulas teórico-práticas e das aulas de seminário, que permitiram o diálogo e a discussão relativos a diversos conteúdos indispensáveis para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais, conseguiu-se, através destes, mobilizar e articular saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais, e ainda de investigação nas práticas pedagógicas.

Nesta linha de pensamento, pretendem-se impulsionar conhecimentos adquiridos na resolução de problemas em contexto educativo e no desenvolvimento de teorias sobre a prática. Desta forma, salienta-se, que no futuro, esta adquira o desenvolvimento de relações positivas, utilizando estratégias pedagógicas diferenciadas, numa visão inclusiva e equitativa da ação pedagógica e materiais diversificados face a uma geração multimédia.

Importa referir, que neste percurso, as crianças foram o centro das ações a desenvolver, tendo sido promovida uma educação baseada no paradigma socio construtivista, onde a criança constrói e participa ativamente no seu co conhecimento de forma diferenciada e flexível (Vasconcelos, 2011).

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

A prática deve ser sempre sustentada por uma teoria que fundamente as ações e as escolhas do docente, de modo a que “a teoria inspire as práticas”. (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 63). Contudo, essa teoria não poderá, nunca, decidir toda a prática do profissional de educação. Assim sendo, este primeiro capítulo será dedicado à fundamentação teórica e legal, que se considera fundamental para a sustentação da prática pedagógica da mestrandia. Este terá como foco: a evolução histórica do sistema educativo e a importância do Pré-escolar e da escola do 1º CEB (Ciclo do Ensino Básico). Durante toda esta prática optou-se, de uma forma geral, pela estratégia de ensino e de aprendizagem centrada na exploração e na experimentação de vários materiais e técnicas, promovendo-se assim a autonomia das crianças através de um processo de envolvimento e motivação.

1. EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO SISTEMA EDUCATIVO

A Educação Pré-Escolar e a Educação Primária tiveram origens diferentes e, por isso, tiveram finalidades distintas. A educação de infância originou-se através de organizações não estatais, como obras de solidariedade social, mutualidades, cooperativas, associações culturais, recreativas, que estavam interligadas, na sua maioria, à religião (Formosinho, 2016).

Pelo contrário, a Educação Primária foi um instrumento importante do Estado, para construção do Estado-nação e, sendo assim, a criação de escolas esteve a cargo do Estado e dos municípios (*idem*).

Deste modo, percebe-se que a diversidade organizacional e pedagógica na Educação de Infância tenha sido sempre maior do que a oferta da Educação do

Primeiro Ciclo. Constatase, desta forma, a relação profunda do professor com o Estado, devido à construção do Estado-nação. Sendo assim, este assume-se como funcionário público, representante do Estado na comunidade (*idem*).

Após o 25 de Abril de 1974, a política educativa foi refletida em função das características e exigências emergentes dos novos contextos políticos, económicos e sociais. Até esta data, encontrávamo-nos num contexto político em que as pessoas, o povo, não necessitavam de pensar, mas sim de ouvir, não questionar e cumprir. Assim como, a profissão de Educador estava intimamente ligada aos cuidados infantis relativos à higiene, nutrição, saúde e às rotinas de acolhimento, só em 1960 é que este adquiriu uma dimensão educativa intencional (Formosinho, 2016).

Contudo, após a Revolução dos Cravos, era emergente que o povo e os seus líderes tomassem rápidas decisões e que implementassem aceleradas mudanças, para que Portugal evoluísse. Surgiu assim, na Constituição de 1976, artigos 46º e 73º, o reconhecimento do “direito a aprender e a ensinar” e o “direito à educação e à cultura”. Deste modo, existiram novas exigências públicas para a criação de redes de educação, contudo, só em 1978 é que foram criados os primeiros jardins infantis estatais e só em 1979 é que foi publicado o Estatuto dos Jardins de Infância (Formosinho, 2016).

Ao longo do tempo, a sociedade evoluiu, criou novas concessões, o sistema educativo necessariamente também teve uma nova configuração, implicou assim mudanças na educação, incluindo a profissão docente. Desta forma, desapareceu o ensino de elite, das classes sociais mais elevadas, pois apenas estas tinham acesso à Educação, para originar o ensino de massas, “(...) na tentativa de combater o analfabetismo e democratizar o ensino, originou o alargamento da escolaridade obrigatória e o aumento brusco do número de alunos” (Jesus, 1996, p.5). A escola de massas propunha oferecer situações de igualdade de oportunidade a todas as crianças dos diferentes grupos sociais. Contudo, foi-se evidenciando a limitação de oferta a um público de alunos heterogéneo com a semelhança de tratamento dentro da escola e de idênticas propostas de ensino e aprendizagem (Cortesão, 2000). “O processo

ensino/aprendizagem que utiliza predominantemente o modo de transmissão define a memorização dos conteúdos e a sua reprodução fiel como cerne da atividade educativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 28)

Nesta linha de pensamento, a escola passou a ser vista, por muitos, como uma obrigação, um dever, originando assim desinteresse e indisciplina (Jesus, 1996). Assim como, a semelhança de tratamento provocou desigualdades ao nível da distribuição de sucessos e insucessos, esta desigualdade manifestava-se através da relação entre a classe social e a cultura dos grupos que frequentavam a escola (Cortesão , 2000).

Neste sentido, para responder às necessidades da população, de forma mais eficiente, em 1980, o Estado lançou uma rede de escolas superiores para a formação de Educadores de Infância, assim como de Professores do 1º CEB (Formosinho, 2016). Deu-se também o aparecimento de algumas orientações de forma a oferecer aos diferentes grupos situações de ensino-aprendizagem que lhes fossem mais favoráveis. Desta forma, também surgiram orientações educativas no sentido de que se trabalhasse numa atmosfera de maior respeito e aceitação da diferença, de modo a dar atenção e sensibilizar para a heterogeneidade (Cortesão , 2000).

Com estas formações, o corpo Docente sofreu alterações, deixando assim, as práticas com base na transmissão de conteúdos programáticos preestabelecidos, privilegiando, a mecanização, “(...) enquanto ao aluno era exigido que fosse aplicado e persistente no estudo, correto no comportamento” (Jesus, 1996, p.13) para dar origem a uma construção de conhecimento dinâmico, que contribui para o desenvolvimento pessoal e social das crianças.

Desta forma, deu-se então prioridade à educação, por este ser um setor vital à modernização de qualquer país (Teodoro, 1994). “O professor deixou de ser visto como o detentor do saber, como aquele que ensina, e passou a ser considerado como alguém que ajuda a aprender” (Vieira, 2000, p. 9).

Contudo, o primeiro grande momento da reforma educativa, em Portugal, deu-se com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986,

segundo os autores Pires, (1987) e Ribeiro (1994), pois aumentou a oferta da educação, principalmente para as crianças dos quatro aos cinco anos de idade (Formosinho, 2016). Este documento tem por base três alicerces: o direito à educação e à cultura; a democratização do ensino, justo e efetivo com igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares; e a liberdade de aprender e de ensinar, uma educação livre, sem diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas. Isto porque, o docente tem responsabilidades éticas, deontológicas, científicas, pedagógicas e didáticas, que têm influência nas transformações operadas na sociedade (Carr, 1996), indo assim de encontro com a Lei n.º 46/86 de 14 de outubro de 1986 (Pires, 1987).

Apesar de estes três apoios terem sido apresentados em 1986/1987, Portugal encontra-se, atualmente, em permanente desafio para conseguir “uma educação de qualidade, regulada pelo desenvolvimento dos valores culturais e éticos, como princípios básicos ligados ao significado de liberdade e cidadania” (Santos, 2007, p. 204). Podemos ainda verificar que trazer todos à escola foi talvez a maior conquista do ensino no século XX. Obter um ensino de qualidade para todos, atendendo às especificidades de cada um, é o grande desafio ainda no século XXI.

Atualmente privilegia-se o conhecimento que promova o respeito pelo outro e pelas suas ideias, de diálogo e de livre troca de opiniões, permitindo assim formar cidadãos críticos e que se empenham na sua transformação gradual (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 2.º, n.º 5).

O docente deve ser capaz de se relacionar com cada criança, respeitando as suas diferenças, ter uma atitude crítica, reflexiva e construtiva, e ainda ser um agente de promoção de sentimentos e valores. Desta forma, as crianças têm mais condições para aprender a ser e a estar e são incentivadas também a respeitar os seus pares. É de salientar ainda que a criação de condições para que as crianças se sintam motivadas são essenciais, para isso devem ser utilizadas estratégias diferenciadoras, correndo riscos e desafios para proporcionar aprendizagens significativas (Coll et al., 1999). Se o Docente

adotar esta atitude e postura com base nos pressupostos do paradigma socio construtivista, colocando a criança no núcleo do processo educativo onde a sua participação é dinâmica, originam-se conceitos como pedagogia da autonomia, da participação, aprendizagem colaborativa, significativa, pela descoberta, metodologia de projeto ou interdisciplinaridade (Elliott, 1990). Assim sendo, surgem, pilares que regem a prática pedagógica, centrada no processo de ensino e de aprendizagem (UNESCO, 2004) enquanto processo promotor de competências múltiplas, úteis e significativas (Strandberg, 2009) em que a criança é vista como um cidadão em desenvolvimento, oriundo de um determinado contexto social, cultural e familiar (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011), com interesses, conhecimentos, capacidades, competências, necessidades e dificuldades (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001, Heacox, 2006). Esta já não é percebida como uma tábua-rasa (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011), mas sim como o motor gerador de toda e qualquer intenção educativa (Heacox, 2006).

Nesta linha de pensamento defende-se a diferenciação pedagógica, pois baseia-se na ideia de que os alunos disponham de diversas opções de conseguir a informação, refletir sobre as ideias e expressar o que acabaram de aprender. Este tipo de ensino, ensino diferenciado, proporciona diferentes formas de apreender os conteúdos, processar diferentes ideias e desenvolver soluções de modo que cada criança possa ter uma aprendizagem eficaz.

Salienta-se, desta forma, que todas as crianças são diferentes e têm consequentemente interesses diferentes. Segundo Gardner, existem oito tipos de inteligências: a verbo-linguística em que utilizam criativamente as palavras para argumentar, persuadir, contar, escrever, assim como ensinar; a inteligência logico-matemática que enfatizam a racionalidade, detetam facilmente padrões, relações e estabelecem sequencias; inteligência espacial, onde as crianças detêm uma grande perceção para detalhes visuais, assim como têm aptidão para apresentar ideias recorrendo a gráficos, quadros ou imagens; a inteligência musical composta por pessoas sensíveis que conseguem cantar de forma afinada, mantêm o ritmo; a inteligência corporal em que a

aptidão para manusear objetos é superior ao normal, pois o tato é o sentido mais desenvolvido nestas pessoas, assim como, têm facilidade em realizar movimentos corporais; inteligência interpessoal, as pessoas são geralmente sensíveis, amigáveis e extrovertidas, sabem avaliar e reagir com o temperamento dos outros, sendo que são excelentes para desenvolver trabalho colaborativo; e a inteligência intrapessoal contém uma aptidão para acessar aos sentimentos e aos estados emocionais pessoais (Silver, Strong, & Perini, 2010).

Contudo, todos os indivíduos nascem com as oito inteligências e todas elas são modificáveis e ensináveis. Sendo assim, pretende-se desenvolver estas oito inteligências no cotidiano, onde a criança poderá desenvolver tarefas que invocam várias inteligências. Desta forma, o Docente deverá implementar atividades que incluam vários tipos de inteligências, e não as que visam fragmentar em inteligências específicas, dando liberdade à criança de escolher o seu processo de aprendizagem, originando assim novas aberturas de inteligências (*idem*).

Desta forma, as aprendizagens têm de se adaptar às crianças, mas também deverão acompanhar a evolução da sociedade, onde as TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) desempenham um importante elemento, uma vez que participam na mudança social e cultural, de uma nova sociedade, a sociedade de informação e conhecimento.

Nesta linha de pensamento, e indo ao encontro da diferenciação pedagógica mencionada anteriormente, as TIC, em contexto escolar, ajudam na exploração de culturas, na realização de projetos, na investigação e no debate, desenvolvendo competências de pesquisa, observação, seleção e pensamento crítico.

Neste sentido, percebe-se que a aprendizagem tradicional começa a ceder em prol das aprendizagens interativas, que trazem consigo um novo ensino, que ajudam o Docente a evoluir, deixando a transmissão de conhecimentos e passa a ser o promotor da aprendizagem (Moreira A. , 2002).

Contudo, esta evolução só será possível através da formação do corpo Docente, crucial para a aceitação e adoção destas. Sendo assim, o Docente deverá envolver-se na aprendizagem com as crianças, assim como, com a comunidade do contexto (*idem*).

Estas ferramentas são essenciais para o desenvolvimento e inovação do ensino-aprendizagem, como ferramenta de trabalho nas diversas áreas, mas também no desenvolvimento de projetos interdisciplinares, como já foi mencionado (Catalão & Maia, 2002).

As tecnologias devem ser integradas por uma pedagogia que valorize o indivíduo que aprende e os seus interesses, debatendo as grandes questões, promovendo permanentemente uma atitude crítica. Devem estar plenamente integradas nas instituições educativas, ou seja, das crianças, dos docentes. Assim como, devem estar integradas na atividade de ensino-aprendizagem, ao nível dos saberes das diferentes áreas e na sua articulação (Moreira, 2002).

2. O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (EPE) (n.º 5/97 de 10 de fevereiro) “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança (...)”, sendo esta destinada a crianças entre os 3 e os 6 anos de idade. Atualmente, partindo do Decreto-Lei n.º 65/2015, de 3 de julho de 2015, é consagrada a universalidade e a gratuitidade da EPE para as crianças com quatro anos de idade, sendo, portanto, perceptível a importância desta etapa educativa no sistema educativo. Este processo resulta da interação dinâmica entre o educador e a criança, onde esta descobre, cria e aprende, sendo o centro da educação e o adulto surge como orientador segundo os interesses, necessidades e ritmos da criança, promovendo, assim, o desenvolvimento das potencialidades da mesma, estimulando as capacidades

de expressão, de comunicação e a socialização (Formosinho, 2016). A Educação Pré-Escolar é um espaço de desenvolvimento de conhecimentos, competências, atitudes, comportamentos, valores, onde há uma formação contínua para o desenvolvimento de cidadãos ativos, responsáveis, participativos, críticos e reflexivos (DL n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986), nomeadamente, no desenvolvimento da expressão e comunicação, do espírito crítico, da sensibilidade estética; aproximação das famílias e das comunidades na educação das crianças (DL n.º 5/97, de 10 de fevereiro de 1997).

Contudo, a frequência da EPE não é obrigatória, cabendo às famílias a decisão de integrar as crianças nestes estabelecimentos de ensino (Lei-Quadro n.º 5/97 de 10 de fevereiro, capítulo II, artigo 3.º, alínea 2). Para além do papel de decisão de frequência cabe, também, à família participar nas atividades, nas reuniões e associações que possam existir, para desenvolver uma relação cooperativa com o educador e toda a comunidade educativa (*idem*, capítulo II, artigo 4.º).

A EPE toma como ponto de partida a cultura, os conhecimentos de que a criança é proveniente de forma a estabelecer pontes entre o contexto social da criança e a instituição educativa. Assim sendo, as aprendizagens partem dos conhecimentos prévios que as crianças construíram na primeira socialização, fazendo com que o seu percurso seja coerente e harmonioso. Reforça-se também que a EPE não procura compensar o meio familiar nem o substituir, mas sim ser um suporte para novas aprendizagens. (*idem*).

De acordo com o Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto, no seu anexo nº 1, ponto II, e dando continuidade à contextualização da EPE, o Educador “concebe e desenvolve o respetivo currículo, através de planificação, organização e avaliação do ambiente educativo (...) organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular”. Igualmente será necessário reforçar a ideia de que o Educador deve ter como referência o expresso na LBSE, na Lei-Quadro da EPE, nas OCEPE e na Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, assim como na Circular n.º 4, da avaliação do EPE. Nesse caso, o educador será, o “gestor do currículo” tendo como apoio as

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Estas apresentam um vasto conjunto de princípios destinados a apoiar os educadores nas decisões sobre a sua prática, “(...) todos estes fundamentos e princípios educativos no dia a dia da creche e do jardim de infância exige um/a profissional que está atento/a à criança e que reflete sobre a sua prática, com um interesse contínuo em melhorar a qualidade da resposta educativa.” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 11)

As OCEPE determinam quatro fundamentos: “Desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis”, “Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo”, “Exigência de resposta a todas as crianças”, “Construção articulada do saber” (*idem*, p. 12). Estes quatro alicerces surgem, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, nas três áreas de conteúdo: Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão/Comunicação que se divide em três domínios (domínio das expressões, domínio da linguagem e abordagem à escrita, domínio da matemática) e Área de Conhecimento do Mundo, estas emergem como forma de pensar e organizar a planificação, a intervenção e a avaliação da aprendizagem. Assim, as OCEPE contribuíram para a clarificação de áreas curriculares numa perspetiva pedagógica estruturada, com uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, nas quais a criança é tida como construtora do seu próprio conhecimento e aprendizagem. Logo, a intencionalidade do processo educativo assenta na participação da criança, o que lhe permite desenvolver competências de iniciativa e de autonomia, numa diversidade de benefícios e aprendizagens significativas. Considera-se, assim, importante o papel ativo que a criança desempenha na construção do seu desenvolvimento e da aprendizagem, surgindo assim como sujeito importante do processo educativo (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Importa também salientar que a planificação deverá surgir com a criança, de forma a desenvolver a comunicação e promover atividades significativas, realça-se que a escuta é essencial para a comunicação de ideias. Esta comunicação estará também dependente da observação, pois é um processo

continuo, que requer o conhecimento de cada criança, no seu processo de aprendizagem. A escuta, tal como a observação, deve ser um processo contínuo no quotidiano educativo, "(...) um processo de procura de conhecimento sobre as crianças, seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções, desejos, mundos de vida, realizada no contexto da comunidade educativa procurando a ética de reciprocidade" (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 49).

Torna-se fundamental relacionar estes processos educacionais com a conceção construtivista, que abrange um conjunto articulado de princípios, onde o docente terá de diagnosticar, estabelecer juízos e tomar decisões fundamentais sobre o ensino (Solé & Coll, 2002, p.8). A construção do conhecimento no contexto, segundo Coll (2008, pp. 120-122), é feita através de um triângulo interativo, constituído pelas crianças que aprendem, pelos conteúdos que são objeto de ensino e de aprendizagem, e pelo educador que orienta e ajuda a criança a construir significados e a atribuir sentido ao que faz. Este triângulo relaciona as ações, as teorias e as crenças na pedagogia interativa e constantemente renovada (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). No entanto, evidencia-se que aprender não é copiar ou reproduzir a realidade, é necessário que a criança aprenda significativamente, isto é que construa um significado próprio e pessoal (Solé & Coll, 2002, p.16).

Relevando novamente o Decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância acima mencionado, compete ao educador: "avaliar, numa perspetiva formativa a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo". Assim sendo, através da reflexão e das observações, é possível perceber a evolução das aprendizagens a desenvolver em cada criança, assim como, é possível ultrapassar, mais eficazmente, as dificuldades sentidas pelas crianças.

Segundo o Decreto-Lei nº. 240/2001 de 30 de agosto, Anexo III, artigo 2, o Educador deve também promover aprendizagens significativas, desenvolvendo, as competências essenciais e estruturantes que integram o currículo. Nesta perspetiva pedagógica é dada importância à pedagogia das

relações, visto estas, as interações e a comunicação entre os protagonistas do processo educativo, crianças, educador e pais, serem entendidas como elementos centrais (Lino, 2007). Nesta linha de pensamento, a colaboração é o elemento fundamental no processo educativo das crianças, visto que a aprendizagem ocorre através de partilhas, de temas e discussões em grande grupo, que permitem o desenvolvimento de novos projetos.

A EPE abrange orientações, anteriormente explanadas, mas também inclui vários modelos curriculares “ (...) que visam integrar os fins da educação com as fontes do currículo, os objetivos com os métodos de ensino e estes métodos com a organização do espaço e do tempo (...)” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 16), destaca-se: o modelo do Movimento de Escola Moderna, o modelo *High-Scope*, o modelo *Reggio Emilia* e a perspetiva de pedagogia geral conhecida por trabalho de projeto, por estes terem sido desenvolvidos no contexto educativo onde decorreu a prática pedagógica.

Assim, são explanados os modelos curriculares que influenciaram a prática pedagógica da mestranda e que serão refletidos no decorrer do capítulo III: *High-Scope*, *Reggio Emilia* e o modelo curricular da educação pré-escolar do Movimento da Escola Moderna (MEM). Salienta-se o facto de estes fundamentarem os princípios construtivistas, uma vez que o sujeito possui uma participação ativa na construção do seu conhecimento, assim como relacionam as pedagogias participativas, pois, envolve a experiência e a construção da aprendizagem, onde a criança é vista como um indivíduo competente na atividade, assim como as suas motivações (*idem*).

Importa também referir o trabalho de projeto, que apesar de não ser um modelo curricular, vai de encontro aos modelos curriculares acima referidos. No contexto educativo promove a participação das crianças e a problematização das questões, atividades e projetos nascem da mesma dinâmica motivacional e ganham uma intencionalidade para e na ação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Desta forma, teve-se sempre em conta a observação, base para a reflexão, planificação e avaliação, uma vez que, de acordo com as OCEPE, a observação

constitui um suporte para o planeamento e para avaliação, apoiando deste modo a intencionalidade do processo educativo (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Este tipo de intencionalidades vão ao encontro do modelo High-Scope, onde a observação é essencial e constitui a base na prática educativa, onde o seu principal objetivo é a recolha de informações relativas às crianças, às suas necessidades e interesses, de forma a adequar estratégias e ações educativas. Ou seja, a aprendizagem significativa resulta se a ação corresponde aos interesses, necessidades, curiosidades de cada criança. A este respeito, Oliveira-Formosinho (2013, p. 59) afirma que não existe “ação educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tem observação da criança como base para a planificação educativa”. Segundo Hohmann & Weikart (2009) é através da aprendizagem pela ação, das experiências diretas, da reflexão, que se constrói o conhecimento, pois estas ajudam a dar sentido ao mundo. Sendo assim, a aprendizagem ativa está na iniciativa pessoal da criança, que ao perseguir as suas intenções envolve-se em experiências-chave, ou seja em interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico (*idem*).

Este modelo educativo refletiu-se nas atividades educativas descritas no capítulo III, onde a mestrande se demonstrou preocupar em “criar situações que desafiem o pensamento atual da criança e, assim, provoquem o conflito cognitivo” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 71), desta forma, foram adotadas estratégias para uma interação positiva. É importante ainda referir que o educador parte do que as crianças já sabem para prosseguir com novas aprendizagens, gradualmente mais complexas, onde a sala de atividades desempenha um importantíssimo papel. Esta era organizada por diferentes áreas planeadas com o intuito de favorecer uma diversidade de opções, e consequentemente, favorecer a escolha das crianças, promovendo assim uma participação ativa (*idem*).

Durante todas as intervenções também foi notório a valorização das interligações no processo de aprendizagem, em que o conhecimento resulta de uma construção pessoal e social. Tendo em conta a importância concedida à

conceção de criança, importa referir o modelo pedagógico de Reggio Emilia, em que a criança desempenha um “papel ativo na construção do conhecimento do mundo” (*idem*, p. 100). Este modelo confere importância às relações, às interações e à comunicação entre crianças, educadores, equipa educativa e família (como se poderá constatar no capítulo III): valoriza, também, as experiências e os projetos realizados, através de registos e exposição, dado um feedback positivo, contribuindo assim para o seu sentimento de concretização. O papel das famílias encontrava-se presente, pois tinham a possibilidade de observar o desenvolvimento de cada criança e de acompanhar o decorrer das atividades ao longo do semestre, com as várias visitas realizadas à sala de atividades.

De facto, dar voz às crianças, como refere o modelo curricular Reggio Emilia, é uma expressão de opção pedagógica, a qual “encerra uma imagem de criança competente e com direito à participação”, sendo também uma estratégia para a melhoria da qualidade dos contextos educativos (Oliveira-Formosinho, 2008, p.79). Nesta perspetiva, a organização do espaço pretende promover a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre as crianças.

Embora o grupo fosse homogéneo em idades (cinco anos), todas as crianças têm interesses e necessidades diferentes, desta forma, proporcionou-se um enriquecimento na aprendizagem, onde cada criança era apoiada pelo grupo e pela equipa educativa. Salienta-se ainda, que as crianças beneficiavam de um clima de expressão oral livre, em que todas as opiniões, experiências de vida e ideias eram valorizadas, sobretudo durante a partilha de vivências ou nas conversas que decorriam durante a manhã, estas não eram apenas valorizadas apenas por serem ouvidas, mas também, por serem concretizadas. Além da expressão oral, as crianças eram ainda incentivadas a descobrir e a explorar diferentes materiais, criando assim vivências e experiências, características que se enquadram no modelo pedagógico do Movimento de Escola Moderna (MEM).

Este modelo pressupõe que o educador estimule e registre as produções orais, técnicas e artísticas da criança, enfatizando os benefícios de expor e de comunicar. Desta forma, ao longo das intervenções, as crianças familiarizaram-se com conversações após as atividades de forma a avalia-las, destacando os pontos fortes e os fracos e os aspetos a melhorar, tanto da atividade como no desempenho de cada um, também era valorizada participação no processo de avaliação e de planificação. Os trabalhos realizados pelas crianças e, ainda, os registos das atividades experimentais permitiram uma reflexão sobre os mesmos e uma projeção para outros projetos. A avaliação revelou-se um guião da prática educativa, permitindo rever e adequar as ações, reformulando a prática de forma a adequar os objetivos para o desenvolvimento do grupo e de cada criança.

Como já foi referido, o trabalho de projeto foi uma metodologia crucial no desenvolvimento da prática educativa, este tipo de atividades de projeto implicam o envolvimento das crianças e a mesma dinâmica motivacional, que implicam envolvimento persistente baseado na pesquisa explícita apoiada de um grupo de crianças para resolver um problema (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 50). Este desenvolve-se em 4 fases que importa salientar: identificação do problema; planificação e desenvolvimento do trabalho; execução; divulgação/ avaliação, sendo trabalhadas pelas e com as crianças.

Na identificação do problema, as crianças tiveram que debater, partilhando os seus saberes e experiências em grupo. Para tal, elaboraram-se, com a ajuda da díade e da família, mapas conceituais sobre o que se sabe e o que se quer saber (Vasconcelos, 2012). Na segunda fase, planificação e desenvolvimento do trabalho, as crianças definiram os recursos necessários, por onde começar e a distribuição de tarefas segundo capacidades e potencialidades (*idem*). Na terceira fase, as crianças partiram para o processo de pesquisa, proporcionando-se, assim, investigações documentais, medições, comparações, discussões e registos gráficos. Ao longo deste processo foi promovida a interação e a comunicação para que todos participassem nas atividades desenvolvidas com o objetivo de discutir e reformular o projeto

sempre que necessário (Vasconcelos, 2012). Na fase final, foi feita a divulgação que pressupôs a ajuda do adulto, na análise do trabalho desenvolvido, na construção de uma síntese compreensível, na apresentação às famílias e na definição do meio a usar para o efeito. Por fim, as crianças avaliaram o trabalho desenvolvido de acordo com a relevância, qualidade das tarefas realizadas, da interação entre todos e do conhecimento construído. (*idem*).

No desenvolvimento do trabalho de projeto, foi-se fortalecendo também a metodologia sócio construtivista (Leite, Malpique & Ribeiro dos Santos, 1990), onde a criança é o principal indivíduo da ação educativa, construindo o seu próprio conhecimento em conjunto com o outro que o rodeia (Vasconcelos, 2011). Esta metodologia pedagógica encara o trabalho em grupo como a base para o processo de aprendizagem, integrando todos os intervenientes ao mesmo tempo, com a sua individualidade, integrando, por isso, a diferenciação pedagógica e, por conseguinte, a integração de todos em sala de atividades (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011).

Pode-se ainda afirmar que o trabalho de projeto promove a aprendizagem pela descoberta, (Silva, 2011), pois permite desenvolver processos investigativos, implicando diretamente a criança na construção do saber (Ribeiro, 2013), mas também no desenvolvimento de competências múltiplas, como a autonomia (Strickland & Nazzal, 2005).

Conclui-se, este subcapítulo, com a consciência de que a formação de um Educador deverá ter um carácter contínuo, fomentando uma constante atualização dos saberes, procurando-se sempre evoluir, no sentido de melhorar a qualidade das suas competências. Não esquecendo nunca todos os agentes envolvidos na ação pedagógica, realçando-se, desta forma, a importância do trabalho cooperativo entre Educadoras, família, assistentes operacionais e crianças, no sentido de promover a co construção de saberes.

3. A ESCOLA DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A escola é evidenciada como uma ferramenta indispensável do sistema educativo (DL n.º 137/2012, de 2 de julho de 2012), estando-lhe associada “(...) a responsabilidade específica de garantir a todos, numa perspetiva de escola inclusiva, um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, designado por currículo (...)” (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001). O currículo atual do sistema educativo português apresenta alguns princípios, como: o foco das dimensões de formação integral da criança/aluno enquanto pessoa e cidadão ativo, responsável crítico e reflexivo (DL n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986), congruentes com pressupostos teóricos e legais vigentes (Roldão, 1999). Refere-se também que a escola básica é um dos agentes sociais em que os sujeitos desenvolvem a sua personalidade, estabelecem bases de relação entre indivíduos e entre cultura, desenvolvendo uma dinâmica de intercâmbio mútuo de influências de todo o tipo. Sendo assim, é perceptível os três eixos fundamentais a que a escola está relacionada: pessoal, instrutivo e social, sendo que a integração de componentes sociais, motoras, emotivas e intelectuais é a condição básica para o desenvolvimento pleno da integração no âmbito escolar como um todo. (Zabalza, 1992).

Em Portugal, o 1.º CEB encontra-se inserido no ensino básico, com uma estrutura que incorpora três ciclos sequenciais: o 1.º com quatro anos, o que será explorado no presente relatório, o 2.º composto por dois anos e o 3.º com três anos, que antecedem e preparam a entrada para o ensino secundário (DL n.º 46/86, de 14 de agosto de 1986).

O 1.º CEB é universal, insere-se na segunda etapa do sistema educativo português, é obrigatório e gratuito. Este tem a duração de quatro anos, as crianças poderão iniciar este ciclo a partir dos cinco anos de idade, desde que completem os seis anos até 16 de setembro, para tal é necessário um requerimento do encarregado de educação (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 6.º).

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 8.º, n.º 1), o ensino no 1.º ciclo é globalizante e da

responsabilidade de um professor único, a chamada monodocência, o qual pode ser coadjuvado em áreas especializadas.

É importante referir, que o 1º CEB tem como principais objetivos: a formação geral a todas as crianças, a possibilidade do desenvolvimento integral quanto à esfera físico-motora, cognitiva, emocional, cultural e social no que diz respeito à descoberta e ao desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social. (*idem*, artigo 7.º, alínea a).

A escola básica terá de oferecer um modelo pedagógico capaz de ser plural, isto é, que corresponda às necessidades mínimas de um projeto geral e unitário, que permita a convivência de todos os intervenientes. Sendo assim, deverá proporcionar-se o desenvolvimento da sensibilidade, uma socialização participativa e democrática, baseada no consenso social e na implicação de toda a comunidade educativa, sendo que, não poderá desenvolver um currículo rígido, centrado numa instrução depositária. (Zabalza, 1992)

Neste ciclo existem quatro áreas curriculares obrigatórias: Português, Matemática, Estudo do Meio e as Expressões Artísticas e Físico-Motoras. Estas ocupam entre 22.5 (vinte e duas e meia) a 25 (vinte e cinco) horas semanais, das quais sete deverão ser dedicadas ao Português e à Matemática e três dedicadas ao Estudo do Meio e às Expressões Artísticas e Físico-Motoras. Como podemos confirmar, pelo número de horas, existe uma prevalência das áreas do Português e da Matemática comparativamente com às restantes (Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro). Conclui-se assim, que o currículo não surge com as áreas globalizadas, pois existe fragmentação de áreas, e consequentemente, do currículo, acabando por desvalorizar algumas áreas em função de outras.

Neste mesmo decreto-lei verifica-se o reforço da ideia da articulação entre as diferentes áreas, elevando-se, ainda, a importância da presença das tecnologias de informação e da comunicação na concretização efetiva do currículo. É, então, claro o esforço de aproximação das exigências curriculares

e das práticas docentes com os referenciais teóricos do paradigma socio construtivista, bem como com as características da sociedade atual.

O professor do 1.º CEB deve orientar-se pelos documentos orientadores da ação educativa no 1.º CEB, os programas (onde se expressam os conteúdos) e metas curriculares (onde se apresentam os objetivos gerais e descritores de desempenho). Convém salientar que apenas nas áreas do Português e da Matemática é que estes documentos foram revistos, recentemente, assim como, evidencia-se o facto das metas curriculares de Português não gozarem dos mesmos autores, nem serem do mesmo ano. O modelo programa curricular de Português (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015) surge articulado com as metas curriculares e contém quatro domínios a serem desenvolvidos: “Oralidade”, “Leitura e escrita”, “Iniciação à educação literária (1.º e 2.º anos)”, “Educação literária” (3.º e 4.º anos) e “Gramática”.

Na área da Matemática o programa, também articulado também com as metas curriculares (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2012) apresenta três domínios a serem desenvolvidos: “Números e operações”, “Geometria e medida” e “Organização e tratamento de dados” (Damião, Festas, Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013).

Relativamente ao programa Estudo do Meio, salienta-se o facto de este ter sido apresentado e expandido ao longo de 30 anos, sem nunca lhe terem sido feitas alterações. Este foi proposto pelo Ministério da Educação e integra seis blocos a serem desenvolvidos nos diversos anos de escolaridade: “À descoberta de si mesmo”, “À descoberta dos outros e das instituições”, “À descoberta do Ambiente Natural”, “À descoberta das inter-relações entre espaços”, “À descoberta dos materiais e objetos”, “À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade”.

Quanto à área de Expressões Artísticas e Físico-Motoras, o currículo foi proposto igualmente pelo Ministério de Educação, não revelando os autores do mesmo. Esta área encontra-se dividida em Expressão e Educação Motora, Expressão e Educação Musical, Expressão e Educação Dramática e Expressão e Educação Plástica. Contudo, a área das Expressões Artísticas e Físico-Motoras

apesar de constar na matriz curricular com 3h semanais, na prática, o que a maioria dos docentes deixaram de conceder grande importância a estas áreas uma vez que eram abordadas nas AEC.

A Expressão e Educação Físico-Motora tem como blocos: “Perícia e manipulação”, “Deslocamentos e Equilíbrios”, “Ginástica”, “Jogos”, “Patinagem”, “Atividades Rítmicas e Expressivas (Dança)”, “Percurso da Natureza”, “Natação (Programa opcional)”, salienta-se que nem todos os blocos são desenvolvidos em todos os anos do 1º CEB.

Quanto à Expressão e Educação Musical esta organiza-se em dois blocos: “Jogos de exploração”, “Experimentação, desenvolvimento e criação musical”. A Expressão e Educação Dramática também se encontra dividida em blocos: “Jogo de exploração”, “Jogos Dramáticos”. Relativamente à Expressão e Educação Plástica esta divide-se em três blocos: “Descoberta e organização progressiva de volumes”, “Descoberta e organização progressiva de superfícies” e “Exploração de técnicas diversas de expressão”.

Nestes programas encontram-se enunciados os conhecimentos e capacidades a adquirir e a serem desenvolvidos pelos alunos, em cada ano de escolaridade, de cada ciclo de ensino, organizados em programas das disciplinas e componentes curriculares; e pelas Metas Curriculares. Sendo que estas surgem como complemento dos programas, dando um esclarecimento dos objetivos programáticos, estabelecidos pelo Ministério da Educação, referindo assim as várias possibilidades de desenvolvimento curricular para as diferentes áreas, devendo essa escolha variar de acordo com o grupo de crianças, a idade, o ano de escolaridade, o contexto e o meio onde estão inseridas. Há, efetivamente, uma relação de interdependência entre programa e metas curriculares, na medida em que, para cada domínio e conteúdo apresentado no primeiro, se encontram objetivos e descritores de desempenho no segundo (Beuscu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015). Salienta-se que os Programas são apenas uma orientação, o professor deverá ser flexível o suficiente para conseguir adaptar o programa às necessidades e interesses dos alunos, “(...) equacionar os saberes específicos em função de finalidades

curriculares e articulá-las num projeto coerente que se corporize na eficácia das aprendizagens conseguidas (...) (Roldão, 1999, p. 39). Desta forma, o currículo deverá ser flexível, gerido pelos professores, com a identificação das aprendizagens que deverão ser comuns a todos os alunos, para desencadear uma reflexão sobre o modo de gestão do currículo, para que desta forma os alunos obtenham o sucesso nos contextos que se integram (*idem*).

O professor, no momento de planificação, deve ter em consideração os seguintes pontos: conteúdos, objetivos, competências a adquirir pelos alunos, pertinência e exigência da diferenciação pedagógica, valorizando todos os alunos na sua individualidade sociocultural e heterogénea, bem como as necessidades educativas especiais (Resendes & Soares, 2002). Nesta linha de pensamento, caracteriza-se o Professor como mediador entre o currículo proposto e a concretização deste, ou seja, às aprendizagens visadas pelos alunos. Sendo assim, cabe a este a gestão do processo de desenvolvimento curricular (Roldão, 1999).

O professor deve ter em conta a diversidade e a complexidade de cada turma, fazendo, desta forma, a diferenciação curricular necessária para que todos tenham direitos iguais, acesso aos mesmos conhecimentos, através de diferentes estratégias (*idem*), ou seja, a diferenciação pedagógica “ Responde às suas maneiras preferidas de aprender e permite-lhes demonstrar o que já aprenderam, de formas que aproveitam ao máximo os seus pontos fortes e os seus interesses” (Heacox, 2006, p. 10).

Nesta linha de pensamento, pretende-se realizar a articulação curricular, através da interligação entre as opções programáticas e curriculares com os conteúdos e os objetivos a trabalhar (Torres, O' Cadiz, & Wong, 2003), visto que o currículo não deve dividir o conhecimento em disciplinas, mas sim ter o conhecimento todo interligado (*idem*). O Professor enquanto gestor do currículo deve garantir a sua adequação à diversidade sociocultural, étnica, linguística, e psicológica dos alunos (Roldão, 1999) é então um professor que “reconhece as diferenças individuais e estabelece objetivos de aprendizagem baseados nas capacidades particulares dos alunos” (Heacox, 2006, p. 10).

Defende-se, desta forma, que o Professor reflita sobre as suas práticas no que se refere à necessidade de adaptar o currículo em função da necessária adequação às diferentes características dos alunos, adequação que depende dos seus modos particulares de aprender (Roldão, 1999).

O processo desencadeado pela adequação curricular pretende, não reduzir os níveis de desempenho, nem a simplificação de conteúdos, mas sim, tentar implementar estratégias acessíveis e significativas para que os alunos consigam alcançar o conhecimento, independentemente das suas circunstâncias específicas e nos seus contextos próprios, de uma forma adequada à realidade das suas necessidades e possibilidades (*idem*). “O conteúdo é diferenciado através de um enfoque nos conceitos, nos processos e nas competências mais relevantes e essenciais, ou através de um aumento da complexidade da aprendizagem” (Heacox, 2006, p. 16)

A interdisciplinaridade também é um fator importantíssimo a nível da gestão do currículo, trata-se então de repensar em que medida os conteúdos de aprendizagem constituem um elemento formativo relevante e de que forma estes podem ser revalorizados. Atualmente, e verificando-se através da matriz das horas do currículo, percebe-se a fragmentação das disciplinas curriculares, o que empobrece o currículo, constituindo perda educativa (Roldão, 1999).

Salienta-se “(...) o reforço e a revalorização dos saberes que integram os currículos numa perspetiva que não separe, antes ligue e articule, as dimensões informativa e formativa dos conteúdos das áreas e disciplinas curriculares, habilitando simultaneamente os professores a geri-las nesse sentido” (*idem*, p. 91).

Para que as aulas sejam mais completas, ricas e educativas deve ainda ter-se em conta o uso de recursos enriquecedores e estimulantes da aprendizagem. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) podem e devem ser uma fonte de enriquecimento didático e exploração de conteúdos curriculares. Pois, como refere Flores, Escola e Peres (2011) as TIC impulsionam novos modos de ensinar e de aprender e proporcionam novas formas de divulgação e de democratização da aprendizagem, reforçando um momento do

processo formativo da futura docente enquanto aprendizagem de integração de recursos inovadores e de técnicas pedagógicas, assim como, valoriza uma ação construtivista da aprendizagem. Deste modo, relembra-se que o paradigma socio construtivista, segundo Alonso (2002), e com base nos contributos de diferentes autores, como Vygostsky, Piaget, Bruner, Bronfenbrenner, Ausubel, que este se sustenta na construção ativa e participada do conhecimento por parte do aluno, transformando a aprendizagem realmente significativa por oposição ao modelo tradicionalista, referida no subcapítulo 1.1, baseada na transmissão.

Assim sendo, os professores, precisam adquirir novas competências e habilidades para que os alunos possam aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser – aprendizagens fundamentais salientadas por Delors no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1999).

Atualmente, os alunos têm acesso a múltiplas fontes de informação e comunicação, quer em casa, e/ou na escola. Sendo assim, estes possuem competências e conhecimentos diferenciados da geração anterior, têm acesso à informação muito mais facilmente e rapidamente, uma vez que desfrutam de novos valores e padrões sociais. Deste modo, a escola/ professores devem reconhecer o lugar que as TIC ocupam no dia-a-dia das crianças e as potencialidades educativas destas. A inclusão das TIC na escola não se deve remeter a um simples estatuto de substituição dos meios tradicionais como o quadro negro ou o manual escolar, mas sim um papel ativo de mudança na forma como se ensina, como se aprende na sala de aula, uma vez que as TIC quando bem aplicadas e “utilizadas promovem resultados em várias dimensões centrados sobretudo no aluno: motivação, satisfação, desenvolvimento, aprendizagem, democratização e comunicação” (Flores, 2011, p.97).

Ao longo deste subcapítulo reflete-se sobre a identidade profissional do professor na atualidade, assim como do papel da escola, contudo, não se pode descuidar todo o passado, referido no subcapítulo 1.1, pois este exerce ainda uma grande influência a nível das representações atuais. Deste modo, visto que

a escola e o papel do Professor têm vindo a modificar-se, deve-se ter consciência que ser Professor é ensinar, educar, escutar, ser orientador, refletir, de modo a implementar esta mudança no corpo docente e na mentalidade da sociedade.

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

O presente capítulo terá por base a descrição do contexto educativo onde foram desenvolvidas as práticas pedagógicas, quer na Educação Pré-Escolar (EPE) quer no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Apresenta-se assim uma descrição pormenorizada dos dois contextos: através da caracterização da Instituição, equipas educativas, famílias, grupo de crianças, o meio envolvente, assim como, algumas semelhanças entre os dois contextos e as particularidades de cada um. Esta caracterização é fundamental para uma compreensão mais aprofundada de cada criança, possibilitando assim, a adequação da ação que será demonstrada no capítulo III. Para além da caracterização, este capítulo integrará ainda um subcapítulo dedicado à metodologia de investigação-ação, que constitui o pilar da formação da mestranda, durante todo o percurso de formação.

1. A INSTITUIÇÃO EDUCATIVA E O AMBIENTE EDUCATIVO

A Prática Pedagógica Supervisionada desenvolveu-se no concelho da Maia, distrito do Porto. A instituição é composta por três edifícios, um para a Educação Pré-Escolar, outro para o 1º CEB e ainda um salão.

No que concerne ao espaço interior do edifício do Pré-Escolar as instalações deste encontram-se ao nível do rés-do-chão, sendo um edifício recentemente remodelado. Este contém um refeitório, com cozinha, contudo, as refeições são preparadas no exterior por uma empresa; uma sala de reuniões; uma casa de banho para adultos; uma sala de arrumos e três salas de atividades, duas para os dois grupos do Pré-Escolar e a terceira para o acolhimento e prolongamento

de atividades de horário das crianças. Entre estas três salas encontram-se as casas de banho para as crianças. No hall das salas existe um espaço de cabides para as crianças guardarem os seus pertences, em que cada cabide está devidamente identificado com uma fotografia.

O edifício do 1.º CEB é constituído por dois andares, que inclui cinco salas de aula, uma sala de professores, uma sala para o apoio pedagógico, Unidade de Apoio à Multideficiência e uma biblioteca, que se encontra integrada na Rede Nacional de Bibliotecas Escolares. As casas de banho encontram-se no exterior, duas reservadas aos alunos do 1.º CEB, divididas por sexos, uma para a equipa educativa e uma para pessoas com deficiências físicas. Realça-se que nesta instituição as instalações sanitárias possuem condições essenciais de equipamento adequado às diferentes faixas etárias, contribuindo deste modo para a sua autonomia.

O terceiro edifício, o salão polivalente, destina-se à prática de atividades socioeducativas: realização de atividades de Expressão e Educação Motora, demonstrações de carácter cultural e recreativo e ainda a atividades com a componente social e apoio à família. Na impossibilidade das crianças irem ao exterior, devido às condições atmosféricas, esta área funciona como um espaço de entretenimento.

Relativamente ao espaço exterior, este envolve os três edifícios, integra uma área considerável de superfície plana em terra/areia, com algumas árvores, em que todo o espaço se encontra vedado por redes altas, de forma a possibilitar uma maior segurança para as crianças. Contém ainda uma zona coberta, onde as crianças brincam mais abrigadas, quer do sol, como do vento e, por vezes, da chuva. Todo o espaço encontra-se organizado de modo a potenciar a diversidade de atividades, com espaços amplos, com uma multiestrutura, que potencia o desenvolvimento físico-motor infantil, com escorrega, cordas para trepar, escalada e o jogo do galo tridimensional. O pavimento desta estrutura é macio, adequando-se desta forma, a eventuais quedas. Salienta-se que cada grupo de crianças tem um dia para usufruir deste equipamento, para que, no ponto de vista da coordenação, não haja desordem durante os intervalos.

Contudo, as crianças do Pré-Escolar poderão usufruir todos os dias, visto não partilharem o espaço exterior com o 1º CEB.

Pode-se ainda encontrar vários contentores do lixo, estes são construídos por pneus usados, assim como canteiros com flores constituídos também por materiais reutilizados, promovendo-se desta forma a reutilização. Existem ainda bancos e uma recente horta nas traseiras, elaborada por um dos grupos do Pré-Escolar.

A instituição do 1º CEB é constituída por cinco turmas, em que uma destas é heterogénea, envolvendo o 2º e 3º ano. A instituição da EPE é composta por dois grupos, sendo um deles heterogéneo, dos 3 aos 5 anos.

Em relação ao horário do funcionamento da instituição, esta encontra-se organizada por duas componentes, a componente letiva do 1º CEB que funciona das 09h00min às 12h00min e das 13:45min às 16h00/ 17:30min, do Pré-Escolar das 09h00 às 12h00e das 14h00 às 16h00, quanto à componente de apoio à família (CAF) , esta funciona das 08h00min às 09h00mine das 16h00min às19h15min

No que concerne à componente sócio educativa, esta é constituída por assistentes técnicas que correspondem às necessidades de alargamento de horário, ao almoço, ao serviço de limpeza e, ainda, em algumas tarefas que se sobrepõem às atividades da componente letiva. A equipa pedagógica desta instituição é constituída por duas educadoras pertencentes ao quadro de agrupamento, sendo que ao longo do ano, por motivos de saúde uma das educadoras teve de ausentar-se duas vezes, e por isso, a instituição recebeu mais duas educadoras. Relativamente ao pessoal não docente, exercem função no jardim-de-infância cinco assistentes operacionais, sendo que uma das assistentes foi contratada apenas para acompanhar uma das crianças, pois esta ainda tem a moleirinha aberta, necessitando de uma supervisão permanente.

Após a reflexão do processo evolutivo da criança e alguma pesquisa, percebe-se que habitualmente a moleirinha forma-se entre os 11 e os 15 meses de idade. A sua função é proteger o cérebro enquanto ele cresce até que os ossos cranianos se moldem. Contudo, esta criança, com 5 anos, ainda não tem

esta formação completa, todavia, o cérebro da criança encontra-se bem protegido, pois o tecido que compõe as fontanelas é bastante resistente. No entanto, este tipo de situação requer uma atenção especial, relativamente a quedas.

Em relação ao corpo docente do 1º CEB existem sete professores, cinco pertencem às turmas integradas e dois são do apoio e das Necessidades Educativas Especiais (NEE), sendo que um dos professores também é o coordenador de departamento. É ainda constituída por dez estagiárias do Mestrado em EPE e Ensino do 1º CEB e 1º e 2º CEB da ESE do Porto com participação ativa em quatro dias por semana (de segunda a quinta), sendo que as mestrandas de 1º e 2º CEB apenas têm três dias semanais.

Nos primeiros anos de vida, a família e o jardim de infância são considerados os principais agentes para o desenvolvimento da criança, sendo que as relações que se estabelecem entre estes contextos, instituição e comunidade, têm impacto no desenvolvimento da personalidade desta. Ao longo de todo o percurso, pode-se verificar a troca de experiências e interações com os diferentes elementos da instituição e com a comunidade, promovendo assim inúmeras ações que contribuem para a realização de aprendizagens significativas, no sentido de articular esforços e contributos para o desenvolvimento da criança (Silva, 2011).

Nesta linha de pensamento conclui-se que a família incide de forma notável na aprendizagem e em toda a dinâmica do processo educativo. A atitude do encarregado de educação face à instituição educacional influencia o modo de cooperação entre instituição-família (Zabalza, 1992). Sendo assim considera-se relevante analisar o contexto familiar das crianças que será apresentado nos subcapítulos seguintes.

2. CARATERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O ambiente educativo tornou-se um foco para a prática pedagógica desenvolvida, pois considera-se que cada criança está inserida num determinado contexto familiar, através do qual se “constroem modos de vida, sistemas de valores, maneiras de sentir, pensar e agir” (Ferreira, 2004, p.74).

A família e o jardim de infância são consideradas as principais agentes para o desenvolvimento da criança, sendo que as relações que se estabelecem entre estes contextos, instituição e comunidade, têm impacto no desenvolvimento da personalidade desta.

A caracterização deste grupo de crianças tem por base a observação direta e indireta, dentro e fora da sala, através de conversas informais com as crianças e com outros elementos da comunidade educativa, mas também, pela análise das fichas de inscrição das crianças. Este processo possibilitou identificar alguns interesses e necessidades formativas, as informações relativas às características do grupo, assim como algumas características no seio familiar.

O grupo era composto por 17 crianças de cinco anos, dez do sexo feminino e sete do sexo masculino. Todas as crianças são de nacionalidade portuguesa. De um modo geral, é um grupo sociável e respeitador, com gosto na partilha de ideias, existem crianças muito comunicativas como: L, G, D, FR, contudo, existem algumas que se exprimiam com mais dificuldade, pois nem todas têm o mesmo desenvolvimento de linguagem.

Ao longo da PES foram sido reveladas necessidades que, na sua maioria, relacionavam-se com a área de formação pessoal e social. Isto porque, o grupo ainda se encontra em fase de aquisição das regras para uma convivência democrática, mas também em fase de desenvolvimento na cooperação com os outros no processo de aprendizagem.

Paralelamente, também a área de Expressão e Comunicação, na qual se salienta o domínio da expressão oral, da compreensão oral e da produção artística constituem dificuldades a serem ultrapassadas, tendo sido já referidas algumas anteriormente. Contudo, na Expressão e Educação Artística,

nomeadamente no subdomínio da plástica, existem crianças: G, T, M, que não correspondem às exigências solicitadas, pois não gostam de certas atividades, como pintar com lápis de cor ou de cera, para combater esta desmotivação foram implementadas outras técnicas para que estes pudessem participar com gosto nas atividades de produção artística.

Constatou-se ser um grupo energético, revelando dificuldade em permanecer numa atividade durante um longo período de tempo, devido à falta de concentração. Observou-se também o interesse e entusiasmo pelas atividades propostas, manifestando vontade de participar. As interações entre as crianças, eram baseadas em relações de afetividade, cooperação e entreatajuda. Normalmente ajudavam-se uns aos outros nas tarefas a realizar, ou no recreio, quando acontecia algum problema vinham logo contar, sentindo necessidade de se protegerem. Na sala trabalhavam frequentemente em pares e em grupo, no qual partilhavam diversos materiais.

Contudo, existiam algumas crianças, nomeadamente: S.A., B, F, L, que raramente participavam voluntariamente nas atividades, a participação destas crianças surgia apenas por serem solicitadas pela Educadora, isto porque estas são muito tímidas e ainda não se encontram totalmente confortáveis e confiantes para participar em grande grupo. Contudo, foi uma questão que foi ultrapassada, através do discurso a par, posteriormente em pequeno grupo, em situações de jogo ou de brincadeira e depois em grande grupo. As solicitações que surgiam das mestrandas foram sempre apoiadas por um feedback motivador, como: “boa”, “estiveste muito atenta”, “gostamos sempre muito de ouvir a tua opinião”. Desta forma, as crianças começaram progressivamente a ganhar autoconfiança e começaram a participar voluntariamente.

Nesta linha de pensamento considera-se essencial a dinamização de propostas bem estimuladas para desenvolver a concentração, atividades no âmbito do desenvolvimento da linguagem, da compreensão e aceitação de regras bem como de desenvolvimento da interação com o outro, do gosto pela comunicação, da autonomia e da capacidade de observação, que serão refletidas no capítulo III.

Salienta-se a inclusão da criança J, no grupo, pois implicou sensibilização, por parte das outras crianças, para a aceitação das diferenças e para o desenvolvimento do espírito de entreajuda e cooperação.

No que diz respeito aos interesses, este grupo revela motivação pelos jogos de tabuleiro, jogos dramáticos, jogos físico-motores, por atividades práticas e experimentais científicas, por atividades de artes plásticas, por atividades que impliquem conteúdos referentes a animais.

Ao nível das áreas da sala de atividades, verificou-se que a área menos desejada era a área da leitura, enquanto as mais procuradas eram a das construções e a da casa.

No que se refere à caracterização sociológica da família das crianças, importa considerar as habilitações literárias dos encarregados de educação, sendo estes o pai ou a mãe. Aproximadamente 9% possui o 1º CEB, 22% o 2º CEB, 33% o 3º CEB, 21% o Ensino Secundário, 12% a licenciatura e 3% é desconhecido pela instituição. Relativamente à atividade profissional dos pais, na sua maioria, trabalham por conta de outrem e em variadas atividades profissionais e 17% encontra-se desempregado.

Analisando as habilitações literárias dos pais, é possível constatar que, em média, as mães possuem um grau superior ao dos pais, predominando nestes um nível de formação baixo, ou seja, do 1º e 2º CEB. Quanto à idade dos pais constata-se que varia entre os vinte e cinco e os trinta e nove anos de idade. Na sua maioria, as crianças, vivem em regime nuclear, isto é, as crianças que vivem com ambos os progenitores e com irmãos.

Quanto à zona de residência, verifica-se que a maioria das crianças habita no distrito da instituição e poucas crianças habitam fora do conselho da mesma. 21% das crianças tem computador, em casa, e conseqüentemente internet.

Para além das características do grupo de crianças, e dos seus encarregados de educação, salienta-se a importância da organização do ambiente educativo, no sentido de melhor poder compreender-se a ação educativa que se procura desenvolver.

Considerando a perspectiva construtivista, em que o fator essencial é valorizar as crianças (Oliveira-Formosinho, 1996), considera-se que o ambiente educativo da sala de atividades dispõe de uma estrutura em prol do desenvolvimento de diversas experiências de aprendizagem, com contacto com diversos materiais e recursos, considerando-se esta estratégia eficaz na organização do tempo e interações com diferentes intervenientes.

A sala dispunha de uma boa iluminação natural, usufruindo de janelas amplas, que permitiam que a sala fosse aquecida naturalmente pelo sol. O pavimento era confortável, resistente e lavável. Possuía placares onde eram afixados os trabalhos das crianças, o que se considerou bastante importante, no sentido de dar a conhecer as produções das crianças, contribuindo assim para a promoção de autoestima. Esta exposição constituiu-se como um meio de motivação e orgulho para as crianças, pois ao observarem os seus trabalhos sentiam-se mais enriquecidas e valorizadas, permitindo assim um incentivo para a realização de novas propostas de atividades, para além de que os pais poderiam ir à sala sempre que quisessem para observar as conquistas dos seus educandos, estabelecendo-se uma relação entre instituição e comunidade.

A sala de atividades harmonizava boas características tanto a nível material como organizacional, favorecendo assim o desenvolvimento das capacidades das crianças a diversos níveis: cognitivo, psicomotor, afetivo e social, privilegiando a sua criatividade espontânea e lúdica e despertando o seu desejo de criar, explorar e transformar.

Salienta-se a organização dos espaços pedagógicos, visto que assumem um papel importante no desenvolvimento da criança, pois as diferentes áreas de atividade "(...) permitem diferentes aprendizagens plurais, isto é, permitem à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade." (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 11). Sendo assim, é crucial que a criança consiga fazer a distinção das diferentes áreas, onde cada espaço deverá conter uma temática e objetivo para a realização de determinadas tarefas.

Desta forma, a sala de atividades encontrava-se dividida em seis áreas: biblioteca, plástica, jogos, casinha, zona dos diálogos e TIC, onde esta última

era utilizada maioritariamente pela Educadora. Em cada uma das áreas havia uma disposição de cadeiras, sendo que o número de crianças seria igual ao número de cadeiras.

Na área dos jogos, uma das áreas mais requisitadas pelo grupo, continha material muito diversificado, desde puzzles, encaixes, dominós, tangran, blocos lógicos, sólidos geométricos, carros, legos de diversos tamanhos e formas, entre outros materiais. Todos eles estavam arrumados em caixas transparentes e etiquetados com uma cor e uma figura geométrica, de forma a que as crianças conseguissem arrumar facilmente, estabelecendo assim correspondência entre a etiqueta da caixa e o seu local, para que as crianças “(...) possam localizá-lo e devolvê-los e, conseqüentemente, desenvolvam o sentido de controlo sobre o seu próprio ambiente” (Hohmann & Weikart, 2011, p.162). Esta área permitia à criança brincar individual e coletivamente, desempenhando assim um papel importante na sua socialização. Através do jogo esta podia brincar de forma espontânea, testar hipóteses, explorar toda a sua criatividade. Nesta área é ainda desenvolvida a destreza através da manipulação dos materiais, a exploração na construção de novas possibilidades, desenvolvendo assim a ordenação e a composição no espaço tridimensional.

Quanto à área da biblioteca, esta dispunha de um móvel para a arrumação dos livros, assim como um colchão para que as crianças se sentissem confortáveis. Nesta área encontravam-se diversos livros de histórias para crianças, assim como revistas e até alguns livros elaborados por eles. Para além destes materiais poderíamos encontrar diversos materiais em forma de letras e números, assim como um quadro para escrever a giz.

A área da casa apresentava-se apelativa ao jogo de faz-de-conta, permitindo às crianças associarem esta casa de fantasia a uma real, pois abrangia bastantes objetos reais do quotidiano, como: sacos de farinha, manteiga, receitas ilustradas. Esta área era composta por duas divisões de uma casa, a cozinha e o quarto, é importante proporcionar materiais familiares de uso doméstico (fogão, tachos, cama, ...) para que a criança possa explorar. Em cada um destes espaços existiam materiais em quantidade suficiente e diversificados,

permitindo-lhes representar diferentes papéis sociais e familiares, possibilitando ao observador identificar diversas atitudes culturais do contexto da criança. A área da casinha é muito rica no que concerne à imaginação, envolvendo a criação e a representação de várias personagens; possibilita que estas criem a sua própria realidade e sintam prazer nisso.

Fazendo referência ainda ao que é observável nesta área, importa mencionar a existência de vários bonecos, todos com tonalidades de pele branca. Contudo, visto vivermos numa sociedade multicultural, admite-se ser imprescindível inculcar na criança a ideia de que as pessoas são diferentes, mas que a diferença não implica um aspeto negativo. Defende-se assim, que esta ideia poderá ser desenvolvida de diferentes formas, não só através do tom da pele, mas também nas diferenças visíveis dentro do grupo de crianças. Todavia, seria ideal inserir, nesta área, bonecos de outras cores, “deverão existir bonecos e bonecas multirraciais, com as diversas cores da pele e texturas de cabelo, penteados e características faciais correspondentes.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.177), para que as crianças pudessem ter contato com outras culturas.

A área da expressão plástica integrava atividades de pintura, modelagem, desenho, recorte e colagem, sendo que estas atividades eram desenvolvidas em mesas. Para a realização dos trabalhos havia tintas e pincéis de vários tamanhos, esponjas e folhas diversificadas, contudo, estes materiais apenas eram utilizados com a permissão da Educadora, pois não estavam acessíveis às crianças. O espaço destinado à modelagem era constituído por plasticina com vários moldes para diferentes produções. Quanto ao desenho, todos os materiais estavam acessíveis às crianças. Este era bastante diversificado, diferentes tipos colas, tesouras, lápis de cor, lápis de cera, canetas de feltro, giz, cartões, plásticos, tecidos, paus. Como anteriormente referido, as várias obras produzidas pelas crianças, como pinturas, registos e desenhos relacionados com as atividades e projetos em exploração eram expostas nas paredes da sala de atividades e no hall de entrada.

O espaço central da sala, a zona dos diálogos, era utilizado para a realização de atividades em grande grupo, tais como o acolhimento, a leitura de histórias, desenvolvimento de músicas, danças e momentos de diálogo. Esta zona também era constituída por alguns recursos de suporte à rotina diária deste grupo, particularmente o quadro das presenças.

Segundo as Orientações Curriculares para o Pré-Escolar considera-se pertinente realizar, em colaboração com as crianças, a rotina diária, que se favorecesse uma melhor compreensão da organização do tempo, nomeadamente, que existem momentos que devem ser repetidos diariamente, como por exemplo a higiene pessoal, lanches e almoço. “Esta rotina permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia (...), permite que as crianças expressem as suas intenções, as ponham em prática e reflitam naquilo que fizeram.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 8). Esta prática desenvolve assim a tomada de decisão sobre o que podia ou não fazer nos vários momentos do dia, prevendo assim a sucessão dos acontecimentos, bem como a construção da noção do desenrolar do tempo, o que torna a criança cada vez mais capaz e independente do adulto.

As planificações foram flexíveis na medida em que, se considerado pertinente ou necessário, poderia ser alterada. Habitualmente o dia iniciava-se com a marcação de presenças, enquanto as crianças iam chegando havia diálogo entre as crianças e o adulto. Após a maioria já ter chegado era cantado os bons dias para posteriormente ser dialogado com as crianças as atividades a serem realizadas durante o dia. Relativamente ao tempo, optou-se por deixar as crianças, voluntariamente, colocarem o símbolo do tempo desse dia, no momento que fossem brincar para a área da casinha. As atividades livres no exterior tanto surgiam de manhã como de tarde e dependiam de condições.

Importa ainda caracterizar a interação entre os diversos intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem. Relativamente à interação entre educadora e crianças bem como estagiárias e crianças foram promovidas relações de afetividade, respeito, cooperação, incentivo e motivação. A

Educadora ouvia as crianças atentamente e estimulava a sua participação através do feedback. No entanto, também sabia estabelecer o respeito e criar um ambiente calmo na sala de aula em situações menos positivas atenta a cada problema que acontecia dentro ou fora da sala de atividades, para assim poder ajudar na resolução do problema, o que demonstrava grande afeto e preocupação pelas crianças.

3. CARATERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Esta é uma escola pública datada de 1959. Pertence às escolas do Plano dos Centenários, um projeto de construção de escolas primárias, dos chamados Projetos da Direção dos Edifícios Nacionais do Norte.

Todas as salas no 1º CEB possuem três janelas de grande dimensão, o que permite a entrada de luz natural suficiente para iluminar toda a sala de aula, assim como mantém uma temperatura agradável durante os dias mais frios.

A turma inicialmente era constituída por 20 alunos, entre os cinco e os sete anos de idade, dos quais 15 pertenciam ao sexo masculino e cinco ao sexo feminino. Contudo, foram transferidos dois alunos, a meio do mês de outubro, para o mesmo agrupamento. Sendo assim, a turma passou a ter 18 alunos, 13 do sexo masculino e 5 do sexo feminino. Posteriormente, em novembro, foi transferido mais um aluno, do mesmo agrupamento, ficando assim uma turma composta por 19 alunos. O grupo de crianças evidencia uma boa relação com os adultos, percebe-se que estes ainda procuram o conforto da professora cooperante, e posteriormente o das estagiárias, essencialmente nos momentos de entrada na sala de aula. Quanto à interação entre pares, estes têm uma boa relação.

No que respeita à linguagem, existem crianças em níveis de desenvolvimento muito diferentes: umas já têm algum vocabulário adquirido e

apresentam um discurso fluente e organizado, enquanto outras continuam ainda a utilizar frases curtas, e ainda apresentam um discurso infantilizado e pouco articulado. Relativamente ao desenvolvimento motor revelam-se muito competentes sendo capazes de correr, saltar, trepar. Nas refeições a maioria das crianças come sozinha, contudo, existem ainda dois casos em que os alunos pedem frequentemente a ajuda da auxiliar. Nas rotinas de higiene, os alunos revelam ainda descuido, nomeadamente na lavagem das mãos após a ida à casa de banho e o hábito de lavar as mãos antes das refeições.

Uma grande parte do grupo demonstra-se autónomo e domina quer o espaço, quer a rotina do 1º CEB, isto porque, muitas delas frequentaram a Educação Pré-Escolar na mesma instituição, facilitando assim a sua integração e a sua interação com os outros. O ambiente na turma é bastante acolhedor e convidativo, os novos elementos foram muito bem recebidos pelos restantes colegas, tendo assim uma boa integração. Este tipo de relação deve-se também ao facto da freguesia de Pedrouços ser pequena, sendo que, os alunos se conhecem fora da escola, assim como os pais também se conhecem.

Contudo, existem algumas crianças, nomeadamente duas (L e N), que necessitam constantemente das orientações da professora, para lanchar, almoçar e ir embora. O aluno N está pela primeira vez a conhecer esta realidade, pois não frequentou a Educação Pré-Escolar, e por isso, desconhecia as próprias dinâmicas do JI.

Apesar de nos encontrarmos no 1º ano, as dificuldades sentidas pelos alunos já são visíveis, assim como os diferentes níveis de aprendizagem. A área do português é onde se encontram mais discrepâncias de aprendizagem, nomeadamente, na identificação das letras, na leitura dos ditongos, o que poderá conduzir a problemas de leitura e escrita. Ainda encontramos alguns alunos que demonstram ter dificuldades com a lateralidade, com a motricidade fina, não utilizando corretamente o material de escrita.

De acordo com a orientadora cooperante e com as diversas observações participantes e não participantes, no geral, os alunos revelavam interesse pelos temas abordados na aula, são muito participativos, gostam de partilhar

conhecimentos e experiências vividas. Contudo, alguns alunos têm algumas dificuldades no cumprimento de regras, nomeadamente, estar em silêncio durante a realização individual de um exercício, colocar o dedo no ar para participar, sentarem-se corretamente e ainda manterem-se no lugar quando necessitam de ajuda ou quando terminaram alguma tarefa, sendo que neste caso, levantam-se de imediato para ir ao encontro da professora.

Encontra-se um aluno com NEE e quatro alunos com acesso ao apoio sócio educativo, estes apoios podem ser praticados tanto dentro como fora da sala de aula.

O aluno com NEE, L, apresenta um quadro de perturbação de desenvolvimento global associado a um atraso no domínio cognitivo e, particularmente, no domínio específico da linguagem e audição. É de salientar ainda que esta criança também tem problemas de visão, que é corrigida com a utilização de óculos, assim como os problemas auditivos são corrigidos por dois aparelhos auditivos, todavia, a criança ainda se encontra em fase de adaptação aos aparelhos.

É de salientar que alguns alunos têm bastantes conhecimentos a nível de cultura geral e mesmo a nível da área do Estudo do Meio. Estes, em conversas do dia-a-dia, participavam e partilhavam os seus conhecimentos, como por exemplo: reconheciam algumas bandeiras, de Itália e da Argentina; identificavam e localizavam continentes, países; classificavam animais: classes (mamífero, répteis, peixes, aves, insetos, anfíbios), vertebrados, invertebrados, características do seu corpo, locomoção, alimentação. Este tipo de conhecimentos derivam do contexto familiar das crianças, reforçando a ideia de que as famílias são os principais responsáveis pela educação das crianças, é com elas que se estruturam regras, valores, práticas quotidianas. (Ferreira, 2004). Assim, torna-se evidente a importância da caracterização das famílias das crianças.

Através de conversas informais com a professora cooperante relativas aos contextos familiares das crianças constata-se que a grande maioria das crianças é monoparental, em que muitos dos alunos vivem também com os avós.

Interessa salientar um caso em particular, um aluno de etnia cigana, J, em que contrariamente ao esperado, este aluno supera as expectativas, criadas através da discriminação, em que se pode afirmar que este aluno não tem qualquer tipo de problema comportamental, assim como de aprendizagem, pelo contrário, demonstra-se sempre muito participativo. Contudo, este aluno falta com regularidade às segundas-feiras, visto que acompanha a sua mãe ao trabalho, na feira, pois não tem ninguém que o leve à escola. Todavia, o aluno consegue facilmente alcançar o que foi lecionado no dia em que faltou. Este caso, tendia a ser um alvo de discriminação, quer por parte de docentes, quer dos colegas, contudo, tal não se verifica

Relativamente às rotinas, importa fazer referência em concreto, à rotina de entrada, de saída, dos intervalos da manhã e da tarde, correspondentes ao momento do lanche e ainda às rotinas de trabalho e aprendizagem. Considera-se que estas são fundamentais para o desenvolvimento integral de cada criança, uma vez que desta forma se vão apercebendo da estrutura dos acontecimentos do dia, permitindo que as crianças antecipem o que se segue, proporcionando-lhes sentimentos de maior segurança. A rotina de entrada inicia-se, todos os dias, por volta das 09:10 horas, sendo que os alunos demoram sempre cerca de 10 min a organizarem-se para começar a aula. Às 10:30 surge o intervalo da manhã até às 11h, contudo, a professora orientadora tem como rotina também os alunos lancharem na sala, para que as crianças lanchem calmamente, este começa às 10:20h, 10 min mais cedo, nestes 10 minutos, o aluno T, aluno insulino dependente faz as medições juntamente com uma auxiliar. A hora do almoço, inicia-se às 12:30h, mas mais uma vez a auxiliar retoma os procedimentos de medir os valores ao aluno T. Na sua maioria, os alunos, dirigem-se para a cantina da escola, sendo que depois ocupam os espaços exteriores até às 13:45. As aulas terminam às 16:00h. Contudo, nem todos os alunos terminam o seu dia na escola, alguns encontram-se inscritos nas AEC (Atividades de Enriquecimento Curricular). A escola dispõe de três AEC, música, duas vezes por semana, ginástica, também duas vezes e LEM (Ligação Escola Meio). No que diz respeito à família, numa maioria, os pais constituem

o papel de encarregados de educação. Relativamente às habilitações literárias, a maioria dos pais concluiu o ensino secundário e alguns chegaram mesmo a obter formação superior. No PP de sala é ainda referido que as famílias apresentam um nível socioeconómico de classe média baixa, sendo que muitos dos encarregados de educação se encontram no desemprego e outros trabalham por conta de outrem.

O espaço da sala de aula era suficiente para a prática pedagógica, sendo que embora para execução de atividades de expressão dramática e atividades físicas poderiam utilizar outros espaços, a biblioteca e ainda o pavilhão. As salas de aula são, por excelência, o espaço onde professores e alunos passam grande parte do seu tempo e é neste contexto que interagem entre si. Um ambiente facilitador da aprendizagem pressupõe uma atmosfera e um meio favorecedor, no qual a qualidade das relações interpessoais é considerada o principal fator (Vieira, 2000, p. 39).

A sala era constituída por quatro filas, sendo que na última fila apenas se encontrava um aluno, não por opção da professora, nem por estar a ser castigado, mas sim por não haver mais espaço e este ser um dos alunos mais interessado e desenvolto da turma. Estas filas em linha estão voltadas para o quadro branco e para o quadro interativo.

Os materiais eram diversificados e encontravam-se em bom estado de conservação, utilizados com todo o cuidado e estavam adequados ao número de alunos da turma, permitindo responder às necessidades e interesses das crianças.

Apesar de esta disposição ser considerada adequada, a acomodação dos alunos foi alterada sempre que necessário em função dos seus comportamentos e das especificidades das atividades desenvolvidas, em que os alunos com mais dificuldades, quer a nível de concentração, quer a nível cognitivo, nas atividades individualizadas ficavam o mais perto possível da professora orientadora e das professoras estagiárias.

Os recursos físicos ao dispor da turma incluíam três armários, um ao fundo da sala, utilizados para arrumação de materiais de anos anteriores da

professora orientadora, assim como, os processos de todos os alunos da turma. Ao longo da sala, do lado da parede, encontram-se mesas que comportam vários materiais dos alunos: capas de arquivo que continham os trabalhos de cada aluno, livros, papel de cavalinho, cartolinas, cadernos, contudo, a professora orientadora também usufruía deste espaço para colocar algum material, nomeadamente, manuais de onde retirava algumas fichas, o calendário das histórias, de cada letra do abecedário, o ábaco e alguns livros, estes instrumentos para a dinamização da leitura nos tempos vagos ou em casa, pois podiam ser utilizados em regime empréstimo domiciliário para os alunos lerem nos tempos vagos.

Relativamente aos materiais didáticos a sala continha barras de *cuisenaire*, blocos lógicos, *tangram*, geoplanos, um ábaco, calendários, que permitiam a implementação de estratégias ativas principalmente na área da matemática, também dispunha de uma imagem do planeta Terra, com o objetivo dos alunos identificarem aquela imagem, ser-lhes familiar.

Na sala existiam dois quadros: um quadro interativo, o mais utilizado pela orientadora cooperante, e um quadro branco. Junto do quadro interativo situava-se a secretária onde se dispunham as TIC: computador, colunas, router e, do lado oposto encontrava-se a secretária da professora. Os recursos informáticos eram suficientes para que a turma pudesse utilizar as TIC de forma suficiente e adequada e para que muitas das vezes as utilizássemos como meio de motivação para os alunos.

As paredes do fundo continham placards suficientes para afixação dos trabalhos dos alunos, contudo, os trabalhos, desenhos, foram renovados consoante as festividades, os meses, e os dias mundiais.

A sala dispunha ainda de três grandes janelas, como já foi referido anteriormente, que permitiam uma boa iluminação natural, por vezes os estores não conseguiam tapar suficientemente a luz para que os alunos conseguissem ver o que era projetado no quadro interativo. Contudo, mesmo com a boa iluminação, as luzes da sala eram sempre utilizadas.

É ainda importante referir que no espaço exterior à sala de aula existe uma parede que incluía uma estrutura própria para guardar os casacos e outros pertences dos alunos, o que contribuía para a boa organização do espaço.

Uma característica que a mestrandia gostaria de salientar desta sala, assim como todas as salas do 1º CEB, é a presença de um crucifixo na parede mesmo por cima dos quadros, ou seja, encontra-se bem visível. Há que ter em conta que este tipo de símbolos poderá ir contra os princípios de alguns alunos e que estes símbolos já não são obrigatórios nas escolas públicas. Sendo assim, colide com um dos pressupostos da LBSE (DL n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986) – ensino laico – visto que a educação e a cultura não podem assentar em quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas.

4. SIMILITUDES E CONTRASTES NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A organização pedagógica da EPE e do 1º CEB é similar, uma vez que ambas usufruem da monodocência, em contraposição ao ensino compartimentado em disciplinas curriculares independentes. “Ambos os ciclos educativos (...) definem-se institucionalmente pela idade dos alunos a quem se dirigem e os respetivos profissionais definem-se como professores de crianças e não como professores de uma determinada disciplina ou área disciplinar” (Formosinho, 2016, p. 90). Contudo, a diferente construção histórica mencionada no capítulo I, de cada um destes níveis educativos, configurou uma diferente cultura profissional e organizacional. Pode-se mesmo afirmar, segundo Formosinho (2016) que se tratam de culturas institucionais, organizacionais e pedagógicas diferentes.

Nesta linha de pensamento, pretende-se com este subcapítulo salientar algumas das similitudes e contrastes entre a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB.

Nos dois sistemas educativos o docente tem uma gestão integral do currículo e de boa parte das dimensões pedagógicas, sendo assim este gere a relação pedagógica, o tempo, o espaço, o trabalho de projeto, a planificação e a documentação, a avaliação formativa, a gestão da sala e as atividades livres em conformidade com o currículo.

Dada a monodocência, conclui-se que estes Docentes estão constantemente com as crianças, não são docentes que apenas passam unidades horárias com as suas crianças. Deste modo, este tem a responsabilidade “(...) integral do docente pela classe, na globalização e não na compartimentação disciplinar” (Formosinho, 2016, p. 90).

O currículo, não obrigatório da EPE, OCEPE, defende que a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico é fundamental, admitindo que cabe ao Educador a promoção e a continuidade educativa ao longo do processo formativo, quer na entrada para a EPE, mas também na transição para a escolaridade obrigatória (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Efetivamente, a aprendizagem é um processo contínuo, sendo assim também deverá haver continuidade educativa, de forma a acompanhar a criança, promovendo assim o desenvolvimento equilibrado, harmonioso e de qualidade. “A necessidade de continuidade educativa vem-nos desta constatação de que a aprendizagem é um contínuo experiencial e reflexivo” (Formosinho, 2016, p. 101). Desta forma, terá de haver uma articulação sistemática entre os subsistemas educativos, deixando de parte as possíveis fragmentações. “Só assim se garante um olhar integrado sobre a educação, com uma lógica de aprofundamento” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 5)

Nesta linha de pensamento, esta continuidade surgirá da coordenação conjunta e da valorização de experiências anteriormente adquiridas, daí a importância dada aos conhecimentos prévios durante todas as planificações, “ A perspetiva da sequencialidade progressiva é inspirada (...) da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem de que o novo conhecimento se baseia nos conhecimentos anteriores, que a educação de uma pessoa é um contínuo

de aprendizagens experienciais” (Formosinho, 2016, p. 101). Estas aprendizagens e experiências formam um processo de reflexão-ação surgindo como um elemento unificador de uma nova perspectiva educativa, de uma educação de efetiva qualidade (*idem*).

Para que esta transição da EPE para o 1º CEB seja continuada implicam-se desafios que se colocam ao apoio às crianças, aos pais e aos profissionais. Sendo assim, é necessário a partilha de dados da investigação, assim como partilha de referenciais orientadores de ambos os níveis educativos. Contudo, para que tal seja possível terá de existir uma articulação de partilha e colaboração entre os profissionais, as crianças e as famílias (Oliveira-Formosinho, 2016).

No decorrer da PES, constatou-se a partilha de conhecimentos, informações entre os vários níveis educativos, sendo que, desta forma, a instituição surgia como uma instituição aglutinadora ao invés de fragmentada.

Contudo, sentiu-se alguma fragmentação ao nível da organização do espaço, materiais, em relação à escola-família, à participação e interesse dos alunos.

Relativamente à organização do espaço, este revelou-se ser muito diferente, apresentando diversos contrastes devido ao modo de ensino e aprendizagem dos dois níveis educativos. O espaço da sala da EPE encontrava-se organizado em diferentes áreas, como foi mencionado no subcapítulo 2.2, este encontrava-se de acordo com os interesses das crianças, assim como, com o intuito de favorecer uma diversidade de opções, promovendo assim a autonomia das crianças e facilitando o acesso à escolha de materiais, para a promoção do desenvolvimento da ação individual. Assim sendo, facilitavam-se as aprendizagens significativas, pois estas dependiam das escolhas, dos interesses das crianças.

Por outro lado, no 1º CEB a disposição da sala tinha outra organização, em que a sala encontrava-se repleta de mesas, cadeiras e moveis, não havendo, assim, divisões de áreas de aprendizagem pela sala. A organização das mesas com lugares fixos para cada aluno fez desaparecer a autonomia ganha no nível educativo anterior.

Quanto à família, salienta-se que era bastante visível a partilha de informações entre a instituição e a comunidade, tanto pela Educadora como pelo Professor, com as famílias, principalmente por ser uma cidade pequena. Estas interações aconteciam, na sua maioria, quando os familiares iam levar ou buscar os educandos, salienta-se também a disponibilidade demonstrada, por ambas as docentes dos contextos, para com a comunidade, pois encontravam-se sempre disponíveis aquando dos pedidos dos encarregados de educação, mesmo não tendo hora marcada. Esta interação demonstrou-se ser benéfica pois, assim a comunidade tomava conhecimento e participava nos acontecimentos ou informações que se tornavam relevantes para o enriquecimento do processo educativo e para o desenvolvimento das crianças.

Nesta linha de pensamento, as Docentes, também procuravam manter as famílias informadas acerca das atividades e dos projetos que estavam a decorrer, para que estas pudessem participar ativamente no desenvolvimento de atividades, assim como de propostas de atividades, bem como com o fornecimento de materiais, “a aprendizagem processa-se de forma bilateral e recíproca entre as crianças, professores e famílias, em que todos aprendem com todos” (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007, p.95).

Nos contextos referentes às famílias, existia um pequeno contraste entre as duas valências, uma vez que na sala da EPE havia um maior acompanhamento e interesse pela participação das atividades do que na sala do 1.º CEB, pensa-se que também influenciado pelo facto da direção da associação de pais ser dirigida por duas mães, cujos filhos estavam na EPE. Contudo, na EPE os pais demonstravam mais disponibilidade na contribuição, quer com materiais, como com disponibilidade para desenvolver trabalhos de projeto.

No que diz respeito aos interesses e necessidades, através da observação direta foram-se identificando algumas similitudes, mas também, alguns contrastes nos dois níveis educativos. O grupo da Educação Pré-Escolar e a turma do 1.º CEB, em relação às amizades, espírito de interajuda, solidariedade e cooperação estavam muito presentes e equilibrados. Ambos eram sociáveis e interessados, demonstrando sempre o que sabiam e apresentando interesse

na atenção do outro para partilhar vivências. Salienta-se também que em ambas as valências as crianças revelavam dificuldades em obedecer aos princípios e regras da escuta ativa e participação democrática, bem como, o respeito pela intervenção calma e ordenada nas discussões, contudo estas dificuldades foram ultrapassadas ao longo do ano, principalmente pela iniciativa de jogos.

5. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Um profissional de educação deverá adotar uma postura crítica ao longo de toda a sua vida profissional, uma vez que esta é fundamental para produzir mudança e, conseqüentemente, originar um processo de construção de novas realidades (Castro, 2012). Sendo assim, considerou-se importante seguir a metodologia de investigação-ação que se caracteriza por um processo sistemático, com base no desenvolvimento de capacidades e competências úteis de observação, investigação e reflexão, sendo que a ação e a reflexão crítica são processos que se complementam no decorrer do dia-a-dia do profissional de educação.

Nesta linha de pensamento, a metodologia investigação-ação contribuiu para o desenvolvimento de capacidades e competências úteis de observação, investigação e reflexão, influenciando a identidade profissional e pessoal. Sendo assim, pretende-se esclarecer o significado de investigação-ação "(...) como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre" (Máximo-Esteves 2008, p.18).

Esta metodologia implica a investigação e reflexão em prol do melhoramento da qualidade da ação, envolvendo desafios e problemas da prática (idem). Também segundo Máximo-Esteves (2008, p.82) pode definir-se investigação-ação, como "um processo dinâmico, interativo e aberto aos

emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo”.

É importante referir que este tipo de metodologia é fundamental para a formação inicial, mas que também, é igualmente importante na formação contínua, uma vez que, possibilita, por parte do docente, um investimento constante no seu saber teórico conforme as suas práticas, ganhando, progressivamente, autonomia na sua intervenção (Amaral, 2011). Sendo assim, é fundamental “(...) examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática” (Stenhouse, 1975, citado por Alarcão, 2001, p.17)

O trabalho desenvolvido na prática apresentou algumas características de investigação-ação como o melhoramento e transformação da prática educativa, ao mesmo tempo que se procurou uma melhor compreensão sobre a respetiva prática, procurando facilitar a implementação de soluções que promovessem a melhoria da ação. Deste modo, adotou-se por uma metodologia mais próxima do meio educativo, correspondendo à metodologia do docente como investigador. Assim sendo, a investigação-ação progride numa espiral de processos de observação, planificação, ação e reflexão (Latorre, 2003).

A observação deve ser o primeiro processo a ser utilizado pelo docente, assim como foi utilizada no início da PES, bem como no seu desenvolvimento, de modo a adequar a ação ao contexto. Assim sendo, a observação constituiu-se, segundo Estrela (1978) uma fase essencial para o desenvolvimento da prática. Deste modo, inicialmente recorreu-se à análise documental para informações sobre as crianças, do contexto familiar e sociocultural e à recolha de dados referentes à organização do espaço físico, dos horários e das interações entre os intervenientes educativos em contexto escolar. Posteriormente, criaram-se registos diários escritos, fotográficos, que realçam as interações descritas, assim como realizou-se uma grelha de observação, para a organização dos pontos a serem observados durante as atividades.

Neste sentido, torna-se claro que “a observação do professor é o seu principal meio – se não o único – de conhecimento do aluno, meio esse que

deverá ser a principal fonte de regulação da atividade do professor e dos alunos, constituindo a base de avaliação de diagnóstico e formação” (Estrela, 1978, p. 57). Deste modo, tornou-se importante a observação para a adequação da ação, onde a criança foi tomada como o centro da aprendizagem. Contudo, também foram tidos em conta o ambiente educativo e os objetivos e estratégias de observação que, depois de uma interpretação e análise dos dados recolhidos permitiram, posteriormente, uma intervenção pedagógica mais ajustada às necessidades das crianças. A observação consiste, então, num “processo de recolha de informação, através do qual podemos aprender sobre o nosso comportamento e o dos outros. Realiza-se de acordo com normas pré-definidas e definições operacionais, na tentativa de obter resultados objetivos, isto é, que não variem de observador para observador” (Trindade, 2007, p. 39).

Através da observação, constrói-se a ação que envolve a planificação, esta terá como base, a observação, anteriormente referida, mas também, documentos orientadores como as OCEPE, no caso da EPE, assim como as metas curriculares e os programas das diferentes áreas para o 1º CEB. A planificação tem como objetivo “prever o modo como vai decorrer a ação que se vai implementar para atingir uma ideia ou propósito que temos e achamos importante conseguir que seja realizado” (Diogo, 2010, p. 64). Deste modo, e segundo Tyler (1973), (citado por Zabalza 2003) é necessário planificar, assim como desenvolver estratégias de avaliação, de intervenção e de interação com intencionalidade e adequação da ação educativa.

Neste sentido, a matriz das planificações das intervenções educativas, da EPE [Cf. Anexo 1], potenciavam o desenvolvimento de competências, capacidades e aprendizagens, com vista à superação das necessidades e interesses das crianças, com a seleção de objetivos e conteúdos a abordar, assim como a definição de estratégias de ensino e organização de espaço e de tempo. Quanto às do 1º CEB [Cf. Anexo 2], estas privilegiavam também propostas de atividades que favorecessem a fusão entre os interesses, necessidades e os conteúdos e que abrangesse diferentes desafios, com diferentes materiais, abrangia também organização de tempo, mas incluía a

avaliação (Diogo, 2010). Assim sendo, a planificação deve ter um caráter flexível, que permita uma adaptação à realidade em consequência da reflexão realizada. De facto, durante as práticas educativas adaptaram-se algumas das planificações em função de novos interesses e necessidades sentidas pelas crianças. Neste sentido, construíram-se, ao longo da PES, planificações “de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças” (Decreto-Lei n.º 241/2001: Anexo n.º 1, II, ponto 3).

Após a realização da planificação surge a terceira etapa do processo, a ação educativa, reforça-se a ideia de considerar as propostas das crianças para as atividades, pois estas poderão conduzir a situações e oportunidades que não estavam previstas, como será evidenciado ao longo do capítulo III. Salienta-se também que a educação, em ambos os sistemas educativos, coopera com a família, pois desta forma, as crianças poderão usufruir de uma educação de qualidade e de um desenvolvimento equilibrado.

Posteriormente, e/ ou durante a ação surge a reflexão, com base numa atitude de pesquisa e de investigação teórica e prática, possibilitando, a reestruturação das suas conceções de educação, até aí adquiridas, de ensino e de aprendizagem, cujas influências fizeram sentir-se nas práticas educativas planificadas e concretizadas, mas também fomentaram melhor o entendimento e compreensão da realidade educativa (Moreira, 2001). Assim, desenvolveu-se “uma forma de pensar que orienta a ação e lhe atribui sentido, uma capacidade de atuação flexível, contextualizada, (...) fruto de um saber que não é apenas teórico, mas assimila uma dimensão de uso” (Alarcão, 1993 citado por Moreira, 2001, p.19). Desta forma, foram desenvolvidos diversos instrumentos como: guiões de pré-observação [Cf. Anexo 3] e [Cf. Anexo 4], narrativas individuais, assim como, as reuniões de reflexão pós-ação, para que pudesse concretizar numa reflexão estruturada em ambos os contextos educativos.

Acrescentando mais uma fase à metodologia e segundo Roldão, é fulcral que o Docente sustente a avaliação numa prática reflexiva, já que esta lhe permite

reorganizar as suas ações, promovendo assim a qualidade das aprendizagens. “(...) a questão de avaliar competências é, por isso, obviamente, trabalhar e ensinar para que os alunos desenvolvam solidamente competências, construídas sobre os saberes e os saberes fazer, sedimentando a capacidade e disponibilidade para compreender e agir” (Roldão, 2003, p. 48).

Desta forma, na EPE, assim como no 1.º CEB, recorreram-se a grelhas de observação [Cf. Anexo 5], mas também a registos escritos ao longo dos dias, demonstrados ao longo do presente capítulo, de forma, a obter mais informação do grupo de modo a construir a planificação, ação e avaliação. Quando às grelhas de avaliação estas dispunham de indicadores de avaliação associados aos objetivos a desenvolver nas atividades. Este tipo de instrumento de avaliação permite uma avaliação mais objetiva na avaliação das tarefas [Cf. Anexo 6]. Por outro lado, no 1º CEB, também deve ser mencionada a avaliação sumativa, isto é, a apreciação global da aprendizagem tendo por objetivos principais a classificação e certificação.

Pode-se referir a avaliação, sendo que esta se encontra inserida no processo de ensino e aprendizagem com o objetivo de “contribuir com a sua regulação e permitir tomar medidas ainda em tempo útil, de forma, a favorecer o progresso e a aprendizagem das crianças” (Diogo, 2010, p. 128).

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

O presente capítulo pretende abordar algumas intervenções que foram desenvolvidas em cada nível educativo, em consonância com a análise crítica da prática pedagógica desenvolvida na EPE e no 1.º CEB, seguindo-se de uma análise sobre os efeitos obtidos, salientando o impacto das ações nas aprendizagens das crianças.

Deste modo, este capítulo dará continuidade aos capítulos anteriores, onde serão refletidos, através de breves relatos da prática, a fundamentação teórico e legal mencionada no capítulo I, assim como, a adequação da ação consoante o contexto educativo, referente ao capítulo II. Importa salientar que este capítulo apesar de complementar os restantes diferencia-se pela utilização da descrição analítica e reflexiva da prática. Não esquecendo que esta constitui um projeto teórico-prático, que implica o desenvolvimento de capacidades e competências, assim como conduz à articulação entre os referenciais teóricos e legais e as experiências no contexto (Vieira, 2005). Sendo assim, é de salientar a importância da articulação entre teoria e prática, onde o profissional reflete e investiga sobre as suas experiências, de forma a obter um melhoramento destas (*idem*).

1. A VIAGEM PELA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Tendo em conta o enquadramento teórico-legal da Educação do Pré-Escolar, o trabalho de projeto, os modelos pedagógicos, mencionados no capítulo I, subcapítulo 2, assim como o contexto educativo, explanado no

capítulo II, os interesses e as necessidades das crianças pretende-se evidenciar algumas das atividades desenvolvidas ao longo da prática pedagógica.

As observações permitiram desenvolver a metodologia de trabalho de projeto com o tema “Os amigos do ambiente” que surgiu através do levantamento de interesses evidenciados pelas crianças mediante ida ao teatro “A Incrível Fábrica dos Oceanos”.

Esta temática iniciou-se através da conversação relativa ao teatro, com o objetivo de recolher informações ativando, desta forma, os conhecimentos das crianças. Esta temática possibilitou também a abordagem pelo tema dos animais, pois ao longo do diálogo as crianças evidenciaram o interesse pelos animais ao longo do teatro, salientando características físicas e psicológicas das personagens, assim como fizeram algumas questões relativamente a estes, por exemplo: “O pinguim só anda no gelo?”, “O caranguejo tem muitas patas, quantas tem?”

Deste modo, fez-se o reconto da peça de teatro, através de fotografias [Cf. Anexo 7]. que a Educadora Cooperante tirou durante a peça. Algumas crianças: B., J., G., T., F.B., tiveram algumas dificuldades, pois esqueceram-se de alguns pormenores, contudo, estas dificuldades foram ultrapassadas com o apoio dos colegas que os iam lembrando das cenas. Este tipo de atividades requer o reconto promovendo assim o desenvolvimento da linguagem e a compreensão a nível da oralidade (Viana, et al., 2014).

Perante este interesse, e de forma a envolver as famílias no contexto das atividades a serem desenvolvidas, foi pedido às crianças, que realizassem um trabalho em casa, pois “(...) a participação de diferentes intervenientes (crianças, outros profissionais, pais/famílias), inclui formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 5). Este trabalho colaborativo com a família consistia na pesquisa de informações sobre os animais da peça de teatro como: habitat, revestimento, alimentação e curiosidades, este tipo de trabalho desenvolve métodos de pesquisa, de recolha de informação [Cf. Anexo 8]. No geral, todas as crianças

trouxeram as pesquisas realizadas num curto espaço de tempo, só uma criança: FR., é que não as realizou, contudo, esta criança, por iniciativa própria pediu auxílio às mestrandas para a elaboração da sua pesquisa, pois quis também apresentar ao grupo o seu trabalho, sentindo-se desta forma realizado. Através desta atividade pretendeu-se que as crianças desenvolvessem a consciência do processo de aprendizagem e que esta possibilitasse o desenvolvimento de competências ao nível do trabalho colaborativo com alguns elementos da família, proporcionando criatividade na pesquisa e a análise e interpretação de informação (O'Hara, 2004).

Após a recolha de todas as informações surgiram mais questões, desta forma, iniciaram-se as pesquisas com as crianças através do computador e da internet, quer através de informações lidas pelas mestrandas, quer através de vídeos.

Transversalmente à partilha e recolha de informação com as restantes crianças do grupo surgiu o interesse de partilhar estes conhecimentos a outros grupos da instituição, visto que todos os grupos foram ver a mesma peça. A ideia surgiu por parte de uma das crianças, pois percebeu que as dúvidas que estavam a surgir poderiam ser dúvidas comuns aos restantes grupos. Estes momentos de interação, favorecem a aproximação do grupo, privilegiando momentos de observação e de reflexão quanto às características do grupo e ao processo de aprendizagem iniciado pelas crianças (Serrão & Carvalho, 2011).

Desta forma, formaram-se grupos, consoante as preferências dos animais investigados e apresentados, para a apresentação aos restantes grupos. Através desta formação de grupos foram desenvolvidos alguns conceitos matemáticos envolvendo a contagem dos elementos de cada grupo, classificando os grupos por quantidades, desenvolvendo assim a noção de número e conseqüentemente a ordinalidade e a cardinalidade, fortalecendo desta forma duas capacidades: a sequencia de símbolos verbais e a correspondência termo a termo. O grupo, na sua maioria, conseguiu realizar as contagens dos elementos que constituíam cada grupo, considerando-os como um grupo de crianças e não pelas especificidades de cada uma.

Excepcionalmente, duas crianças: B., F.A., tiveram dúvidas na contagem, não conseguiram estabelecer e referenciar a sequência dos símbolos verbais dos números, percebendo-se assim, através da observação, que estas ainda se revelavam inseguras da ordem numérica (Barros & Palhares, 1997). Contudo, “Esta capacidade não é lógico-matemática, porque se trata de receber, armazenar, e dispor de informação oriunda da sociedade” (idem, p.50), sendo assim, trata-se da memorização e citação de uma sequência.

Nas apresentações das crianças aos restantes grupos da instituição, estas demonstraram-se muito tímidas, mas à medida que mudávamos de grupo, estas iam aperfeiçoando o seu discurso e ganhando confiança, sendo que, ao chegarmos à turma do 4º ano estas se encontravam muito mais descontraídas e satisfeitas pelo seu trabalho. Contudo, salienta-se a predisposição do discurso oral da criança L, isto porque, esta criança sentia-se orgulhosa das pesquisas realizadas com a mãe, dando assim duplo significado à atividade. Revelou-se notória a colaboração da encarregada de educação com a sua educanda nas pesquisas, na confecção de um esquema com imagens, para que esta conseguisse apresentar autonomamente o seu trabalho. Todavia, todas as outras crianças continuavam satisfeitas pelo seu trabalho, porém refletiram que numa próxima vez iriam trazer a informação com desenhos, de forma a perceberem melhor a informação. Segundo o modelo curricular de Reggio Emilia “o sentimento e a vivência de comunidade educativa, onde os educadores e as famílias constituem uma equipa de trabalho, cooperando e colaborando para conseguir um atendimento de melhor qualidade para as crianças” (Lino, 2006, p. 111).

No decorrer das atividades foi notório que algumas crianças: L.E., B., F.A., F.R., apresentam dificuldades ao nível da linguagem, quer a nível fonológico, quer a nível de desenvolvimento de ideias.

Sendo assim, ao longo das diversas atividades foram-se desenvolvendo atividades que recorressem a relatos de acontecimentos, jogos que promovessem o desenvolvimento da linguagem, com a identificação de diversos vocabulários e mensagens, na promoção da comunicação entre

criança-adulto e criança-criança, assim como na exploração da área vocabular sobre diferentes temas: da primavera, dos animais, da reciclagem, do circo, dos cinco sentidos, das profissões, das histórias.

Ao longo do trabalho de projeto foram surgindo, paralelamente, outras atividades, nomeadamente as atividades da efeméride da Páscoa [Cf. Anexo 9]. visto que os passos do projeto não têm uma sequência obrigatória, devem ser flexíveis e surgir de uma forma criativa e funcionalmente integrada. Desta forma, as atividades da Páscoa apareceram no seguimento das profissões, iniciada com as profissões amigas do ambiente, posteriormente, as profissões mais próximas das crianças, seguindo-se as profissões do coelho da Páscoa e das galinhas, através da visualização de um vídeo.

Nesta sequência, salienta-se a atividade do “Circuito do Coelho da Páscoa”. Esta iniciou-se através da utilização das TIC, nomeadamente com um voki do coelho da Páscoa [Cf. Anexo 10], que já tinha sido utilizado em atividades anteriores, de forma a iniciar as tarefas num formato desafiante, pois todos os dias o coelho pedia a colaboração das crianças numa tarefa diferente. Neste vídeo, o coelho da Páscoa pedia às crianças que colocassem as orelhas de ajudantes, anteriormente realizadas, para que estes pudessem ser os ajudantes oficiais do coelho da Páscoa. Nesta atividade, as crianças teriam de ajudar a descrever imagens, e, posteriormente, usufruiriam de um desafio, os circuitos de Expressão e Educação Motora.

Durante a visualização deste vídeo, as crianças mostraram-se completamente envolvidas, com muita atenção, daí o silêncio que surgiu. Percebendo-se assim que o voki é uma ótima motivação para este grupo, pois desperta-lhes atenção, curiosidade, mas também é um meio de desenvolvimento da comunicação. O foco da atividade esteve na aprendizagem da criança, num ambiente diversificado, motivador e interativo, que estimulasse a criança a auto envolver-se no processo de desenvolvimento (UNESCO, 2004). As TIC surgem então como uma importante ferramenta para a concretização, não só das políticas e orientações educativas, como também dos requisitos da sociedade contemporânea (*idem*). Este tipo de relação implica

processos cognitivos e metacognitivos, como a atenção, a memória, a motivação, a resolução de problemas e o pensamento crítico-reflexivo que influenciam as estruturas cognitivas preexistentes, transformando informação em conhecimento (Oliveira, 1999).

Ao colocarem as orelhas de ajudantes, as crianças envolveram-se ainda mais na atividade e incorporaram uma personagem, a do ajudante. Este tipo de representação foi muito benéfico, pois foi mais um motivo de empenho, de participação e tinham um papel importante, pois a Páscoa dependia deles.

Iniciou-se a exploração de imagens, que o coelho da Páscoa enviou ao grupo dos cenourinhas: quatro ovos da Páscoa, quatro amêndoas, quatro galinhas e quatro coelhos, sendo que cada imagem seria de acordo com a área vocabular de Páscoa, anteriormente trabalhada com as crianças, que cada imagem continha a palavra escrita. Apesar de serem todos coelhos, ou amêndoas, ou galinhas ou ovos, estas imagens continham características diferentes, mas envolviam a mesmo nome. Esta atividade foi realizada em díade com o grande grupo, em círculo, em que através de algumas questões orientadoras foram exploradas as imagens. Estas questões tinham por base a divisão silábica, a identificação das letras, a distinção de cores, as diferenças de imagens dentro da mesma classe de palavras, as características dos animais: o revestimento, alimentação, habitat; quantos conjuntos de imagens tínhamos, qual o conjunto maior e o menor. Contudo, no decorrer da atividade surgiram muitas outras questões como: “Quem é que põe os ovos? Como são feitos os ovos de chocolate? Porquê que as amêndoas são de cores diferentes? Que som faz a galinha? Como se chama esse som? O que comem os coelhos? Que letras constituem a palavra coelho?”, entre outras. Dentro desta diversidade de questões a EPE converte-se num espaço que, apoiado pelos princípios da flexibilidade, diversidade e pluralidade, se orienta em torno do processo de aprendizagem (Zabalza, 2001).

Optou-se pela metodologia sócio construtivista, onde a criança se assume como a protagonista da ação educativa, um agente ativo que procura co construir o conhecimento (Vasconcelos, 2011). Esta metodologia pedagógica

encara o trabalho em grupo como a base do processo de aprendizagem (Leite, Malpique & Ribeiro dos Santos, 1990), sendo capaz de integrar todos e ao mesmo tempo, independentemente das suas especificidades, entregando assim a diferenciação pedagógica (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011).

Posteriormente ao diálogo foram explicadas algumas regras para a próxima atividade, que se desenvolveu no miniginásio da instituição. Aqui havia quatro circuitos, identificados com os nomes das imagens (coelho, galinha, ovo e amêndoas) [Cf. Anexo 11]. As crianças tiveram de identificar o seu circuito pela palavra que estava escrita por baixo da imagem, que foi escolhida aleatoriamente, e fazer corresponder essa palavra à do circuito, formando assim grupos, no sentido de haver um acompanhamento mais individual e personalizado a cada criança, traçando um ambiente descontraído, essencial para uma atividade desta natureza. Muitas das crianças não tiveram qualquer tipo de dificuldade em encontrar o seu circuito, pois já estão familiarizadas com a grafia das letras. Todavia, para outras crianças: B, F, esta tarefa foi mais desafiadora, visto terem mais dificuldades na comparação de grafismos, contudo, estas tiveram a ajuda dos seus colegas, havendo assim, trabalho colaborativo entre as várias equipas, ultrapassando as suas dificuldades.

Nesta faixa etária convém fazer atividades gerais com vários deslocamentos que envolvam equilíbrio e perícia (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Sendo assim, procuramos a partir do que a criança já era capaz de fazer para uma progressão. Sendo que cada percurso foi exemplificado pelas estagiárias, pois, se não o fizessem, não poderiam solicitar que fizessem os percursos como estavam planeados, pois poderiam ter uma outra interpretação, e sendo assim, não iriam responder ao definido pelas mestrandas.

Deste modo, cada circuito tinha os seus desafios que implicavam rebolar, rastejar, fazer circuitos com bola, tanto com as mãos, como com os pés, lançamentos de diferentes bolas a cestos, caixas de papel, saltar de pés juntos e separados, manter o equilíbrio no deslocamento em cima do banco sueco.

As atividades de coordenação motora promoveram a socialização, a compreensão e aceitação das regras. Salienta-se também a diversidade dos materiais que foram utilizados na dinamização desta atividade: cadeiras, cordas, banco sueco, cones, pins, caixas de cartão, cesto de basquete, caixote do lixo, raquete e bolas de diferentes tamanhos. Estes materiais contribuíram positivamente para eficácia da mesma, pois foram instrumentos novos, fora do habitual, que despertaram, desde logo, a curiosidade, “O/A educador/a promove o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade (...)” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 12)

Este tipo de atividade é muito importante, não só por razões motoras, mas também, para ajudar as crianças a conhecerem o Mundo que as rodeia, a desenvolverem capacidades de descoberta, assim como a desenvolverem capacidades de observação, adquirirem capacidades de perceção dos pormenores, reconhecendo semelhanças e diferenças, bem como, perceberem a utilidade de materiais e objetos que, muitas vezes, associam a determinadas funções, podendo descobrir que esses mesmos materiais, são utilizados para outros fins, tornando-se interessante e desafiador para as crianças. Por exemplo, foram utilizadas caixas de cartão, em diferentes posições e utilizadas para fins pouco habituais, lançamentos de bola. Para além disto, foram também trabalhadas noções espaciais, a noção do seu corpo, através das delimitações do espaço e dos percursos a cumprir, a correspondência de palavra a palavra para identificarem o seu circuito, assim como a identificação dos algarismos no circuito das amêndoas, visto só se poderem deslocar pelo número 1.

Nestas idades não devem existir muitas regras, mas as crianças devem ter algumas regras base, já consolidadas, para progressivamente, o educador conseguir aumentar o grau de complexidade. Os jogos com regras, progressivamente mais complexas, são ocasiões de desenvolvimento, porém, estas regras devem ser vividas e não impostas pelo Educador. Nesta atividade as regras eram já do conhecimento das crianças: o respeito pelo outro,

respeitando sempre a sua vez de jogar; o respeito pelo espaço e pelos materiais; o respeito pelas normas do jogo: não ultrapassar os limites dos circuitos, não passar nenhuma etapa à frente e arrumar no fim da atividade.

Após cada grupo ter realizado o seu percurso, as crianças foram trocando para experienciar todos os circuitos. Assim que vivenciaram todos os percursos pedimos a colaboração das crianças para arrumar o material, sendo que este tipo de tarefa já faz parte do seu quotidiano e é de extrema importância, para que as crianças tenham responsabilidades e tenham consciência da organização do espaço.

Depois de arrumarem o material, as crianças correram e brincaram livremente pelo espaço do ginásio. Aproveitou-se para jogar, a “Rainha manda”, para que as crianças se acalmassem, não por obrigatoriedade, mas de forma gradual e espontânea, seguindo-se depois o jogo da “Estátua”.

Percebeu-se, ao longo das observações, que este tipo de jogos motores constitui um dos interesses deste grupo, o que possibilitou, ao longo das semanas de prática pedagógica, a proposta de atividades diversificadas como: a “Rainha Manda”, anteriormente mencionada, em que desenvolve noções de lateralidade, assim como de percepção de espaço e do corpo, através de diferentes pedidos da “rainha”, exemplo: “A rainha manda por a mão direita em cima da cabeça”, “A rainha manda colocarem o indicador na orelha direita”. As crianças demonstraram interesse ao jogar este jogo, assim como o jogo da “Estátua”, pois participavam de forma ativa e animada, mas também porque se lembravam frequentemente destes jogos.

Salienta-se também a relevância do fio condutor existente entre os dias anteriores e a atividade observada, através dos desafios proporcionados pelo *voki*. Mas, também, o facto de as crianças solicitarem várias respostas e curiosidades durante a atividade, em que estas foram aproveitadas e exploradas, sem nunca perdermos o foco da atividade. Assim realça-se a motivação presente em todas as crianças no decorrer das atividades, demonstrando-se felizes e satisfeitas pelo que estavam a desenvolver.

Esta estratégia interligou-se com interesses deste grupo, o jogo, como foi mencionado no capítulo II, mas também às necessidades, uma vez que este favorecia o desenvolvimento de competências e atitudes como o respeito pela vez do outro, respeito e aceitação de pontos de vista distintos, através do desenvolvimento do trabalho colaborativo (Guimarães & Costa, 1986), ultrapassando assim dificuldades, mencionadas no capítulo II, ao nível da dimensão pessoal e social.

Surgiu também, paralelamente ao trabalho de projeto, com base nos interesses das crianças, o tema da língua estrangeira [Cf. Anexo 12]. sendo que nestas idades esta aprendizagem surge de forma espontânea (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Tendo em conta que esta aprendizagem faz sentido para a criança devido à proximidade que as crianças têm da música em língua estrangeira e da “(...) facilidade de aprendizagem de uma segunda língua, a sensibilização a uma língua estrangeira poderá ser incluída na educação pré-escolar, sobretudo se esta tiver um sentido para as crianças (...)” (*idem*, p. 61).

Desta forma, unificaram-se vários interesses, nomeadamente: a música, a língua inglesa e a mímica, conduzido pelo tema dos animais, enquanto seres vivos, transportando para o tema do corpo humano. Pretendeu-se deste modo interligar o interesse pela aprendizagem da língua estrangeira com algo físico e que tivesse significado para a criança, através da compreensão do sentido do que se diz e da sua exploração de carácter lúdico, as crianças conseguem assimilar melhor as novas palavras (*idem*). Esta abordagem através da música “(...) integra-se nas vivências e rotinas da sala, valoriza os interesses e as propostas das crianças, no desenvolvimento de uma prática do ouvir, do “fazer” música e do experimentar e criar música e ambientes sonoros” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, pp. 54-55)

Esta atividade foi inicialmente desenvolvida pelos componentes de maior facilidade de observação e perceção, como: a cabeça, tronco, joelhos e pés, sendo posteriormente trabalhadas as componentes de menor perceção de observação: olhos, nariz, boca, orelhas e os 5 sentidos. Sendo assim, pretendeu-se que a criança identificasse e localizasse as três divisões básicas

do corpo humano: a cabeça, o tronco e os membros, de forma a que estas aprendessem a categorizar as partes do corpo humano através destes três conceitos simples (Catita, 2007), nenhuma criança teve dificuldades nesta primeira fase. Como registo, optou-se por uma tabela de dupla entrada constituída por imagens, das partes do corpo referidas na música, mas também escritas em ambas as línguas [Cf. Anexo 13 e 14].

Inevitavelmente, durante os diálogos, as crianças compararam o seu corpo com o dos colegas e através destas comparações foi importante trabalhar-se “a ideia do conceito inerente à expressão todos diferentes, todos iguais”, de forma a que valorizem as semelhanças e as diferenças entre os seres humanos” (Catita, 2007, p. 216). Desta forma, a criança foi conduzida a desenvolver atitudes de respeito pelos outros, independentemente de estas serem diferentes ou iguais.

Neste seguimento, desenvolveram-se conteúdos do Conhecimento do Mundo, da Linguagem Oral, da Área de Formação Social e Pessoal e ainda da Matemática, através da identificação e designação das diferentes partes do corpo, quer em português, quer em inglês, assim como, com a orientação espacial (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), a associação entre o corpo humano à noção de ser vivo assimilada do tema dos animais dos oceanos e ainda o respeito pelos colegas (Catita, 2007), mas também envolve a Expressão e Educação Motora no subdomínio da dança, pois desenvolve o sentido rítmico e a relação do corpo com o espaço e com o outros e ainda experimenta coreografias (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Após estes conceitos terem sido falados, para ativação dos conhecimentos prévios, iniciou-se a aprendizagem da letra da música em português “Cabeça, ombros, joelhos e pés”, conseqüentemente foi realizada a gesticulação desta. Este tipo de tarefa promove a exploração e a experimentação da dança de modo coordenado, envolvendo diversas relações espaciais de acordo com ritmo musical, mas também incluindo ações motoras básicas, através de movimentos isolados dos membros: cabeça, ombros, joelhos e pés (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

As crianças mostraram-se realmente interessadas, pois queriam cantar a música repetidamente, compreendendo a letra e os seus movimentos.

Seguidamente, iniciou-se a música em inglês, no geral o grupo teve dificuldade na articulação das palavras, contudo, este facto tornou-se um potenciador de motivação, visto que, estas não desistiam, queriam repetir até conseguirem pronunciar as palavras de forma correta. Salienta-se que após a aprendizagem desta música, as crianças, quer nos espaços de diálogo, quer nas áreas, nas atividades espontâneas, cantavam-na de forma voluntária. A criança B, partilhou com o grupo que ensinou a música ao pai, pois este não sabia falar inglês, e assim, todas as outras partilharam nos dias seguintes que ensinaram a música aos seus familiares e que desta forma deveriam aprender uma outra música. As aprendizagens das crianças, segundo o modelo curricular Reggio Emilia, são realizadas através da reciprocidade entre os Docentes, as famílias e as crianças. Nesta linha de pensamento, salienta-se a rede de relações estabelecida, onde a criança socializa com outras crianças, pais e Educadores, tendo em conta o contexto e a cultura envolvente (Oliveira-Formosinho, 2008).

Sendo assim, numa fase posterior, após o grupo ter trabalhado bem as partes principais do corpo e haver manifestação de interesse para a continuação desta temática surgiu uma outra música *Listening well*, que conduziu à exploração das funções mais evidentes de algumas partes do corpo, anteriormente referidas.

Paralelamente ao tema do corpo humano e das suas funções foi introduzido o tema dos cinco sentidos, aprofundando algumas noções abordadas e trabalhadas anteriormente.

Neste tipo de atividades a criança descobre a importância de certas partes do corpo para o ato de sentir, perceber o mundo que as rodeia, conduzindo assim para a percepção da relação entre órgão sensorial e a percepção daquilo que se passa no exterior do seu corpo, ou seja, noção relativa da função dos órgãos sensoriais (*idem*).

Para desenvolver este tema decidiu-se organizar a sala em estações, cada uma com um sentido, onde as crianças tiveram oportunidade de experienciar cada uma delas.

O primeiro passo foi dado através do diálogo para a ativação dos conhecimentos prévios, desta forma foi explorada a noção geral dos sentidos, dando especial atenção à importância para a percepção dos objetos do meio que nos rodeia. Nesta etapa também se procurou compreender o conceito das crianças relativamente aos cinco sentidos e à sua ligação com os respetivos órgãos sensoriais, fazendo uma ligação entre o órgão e a sua função, passando assim do geral para o particular.

As crianças tinham alguns conhecimentos sobre os sentidos, contudo, não sabiam os nomes corretos para a função dos órgãos sensoriais, por exemplo: “o nariz serve para cheirar”, assim como alguns não sabiam o órgão para o sentido “com a boca conseguimos saber a que sabem as coisas” “com as mãos sentimos as coisas”. Convém salientar que nem todos os órgãos são de fácil identificação quanto à sua função, para além de que “(...) os sentidos do gosto e do olfato oferecem um conjunto menor de sensações e percepções do que os outros 3” (Catita, 2007, p. 230).

Na estância do tato [Cf. Anexo 15], as crianças tinham dois tipos de tarefas, um percurso com os pés descalços, em que este continha areia, pedras, esponjas, folhas e algodão para que estes conseguissem sentir, com os pés, a consistência dos vários materiais: se estes eram duros, moles, assim como, a sua textura se estes são macios, ásperos, rugosos, suaves. As crianças demonstraram-se muito participativas ao percorrer o percurso, pelo simples facto de se descalçarem, não sendo este um ato habitual, mas também pelo facto de verem as reações dos colegas e quererem também experimentar, assim como a curiosidade de sentir vários materiais a que não estão habituados a tocar com as mãos, algumas das crianças apenas riam, outras comentavam as texturas dos diferentes materiais, “o algodão está-se a colar aos meus pés”, “as folhas estão-me a picar os pés”.

No desafio com as mãos [Cf. Anexo 16], as crianças tiveram que vendar os olhos, manipular diferentes materiais e descobrir o tipo de material, sendo este constituído por pelo e penas. Todas as crianças conseguiram perceber o tipo de material, contudo, muitas das crianças tiveram receio em tocar em algo inesperado, aqui a díade interveio. Esta foi a estância em que as crianças tiveram mais dificuldades em estabelecer relação entre o órgão e a sua função. Foi preciso estabelecer algumas questões orientadoras para que elas conseguissem chegar ao órgão, como: “conseguiram sentir os materiais com que parte do corpo?”, “o que é que as mãos e os pés têm?”, “e não sentem com os braços? E com a barriga?”, “o nosso corpo esta coberto de quê?” convém salientar a pele, as mãos, os dedos, os pelos como sendo órgãos do sentido do tato, realçando a relação de contato corporal com os objetos (Catita, 2007).

Na estação da audição [Cf. Anexo 17], as crianças tinham oportunidade de manipular copos de cartão fechados com diferentes materiais (arroz, feijão, areia) de forma a obterem diferentes sons, a conseguirem perceber quais dos materiais com o som mais forte, o mais fraco, assim como perceber as diferenças sonoras ao acrescentar ou diminuir quantidades desses materiais se estes tons ficariam mais agudos ou tons mais graves. As crianças ficaram entusiasmadas, pelo facto de livremente poderem manipular os objetos e livremente poderem criar ritmos, quer em pequeno grupo, quer individualmente. Todas as crianças conseguiram associar o órgão sensorial, o ouvido, à sua função, audição, mesmo que não referissem os termos corretos, “as orelhas servem para ouvir”.

Na estância do paladar [Cf. Anexo 18], as crianças tiveram que vendar os olhos e desta forma adivinhar que alimentos estavam a experimentar, assim como classifica-los como sabores doce ou amargo. Todo o grupo conseguiu identificar o alimento doce (açúcar) e o alimento amargo (limão). Esta atividade provocou diferentes reações nas crianças e incitou interesse por parte das crianças que já tinham realizado a atividade para verem a expressão dos colegas que estavam a experimentar. A prova do limão foi a que causou expressões mais diferenciadas, como: riso, estranheza, choro, admiração. Este

tipo de reação deve-se à diferença das papilas gustativas de cada criança, assim como dos seus gostos pessoais. Todas as crianças conseguiram associar o órgão sensorial, língua, à sua função, paladar, mesmo que não referissem com os termos corretos, como já foi referenciado.

Na atividade do olfato [Cf. Anexo 19], mais uma vez as crianças tiveram que vendar os olhos para conseguirem identificar os diferentes cheiros (vinagre, café e perfume) e classificá-los como: agradáveis e desagradáveis. Todo o grupo conseguiu identificar o órgão responsável, o nariz, sobre a função de olfato, apesar de todas as crianças se referirem a esta função como cheiro. Contudo, outros conseguiram identificar os materiais usados. Durante os diálogos as crianças ainda evidenciaram que outros animais que não o Homem, também são detentores de uma relação entre o órgão e a sua função, para este caso deram o exemplo do cão que fareja as pistas.

Quanto à estância da visão [Cf. Anexo 20], foram utilizadas várias tonalidades de papel crepe para que as crianças conseguissem realizar uma graduação de cores. Esta atividade apesar de ter sido prática foi a que as crianças gostaram menos. Todo o grupo conseguiu identificar o órgão, os olhos, e a sua função visão. Contudo, algumas crianças tiveram algumas dificuldades em realizar esta graduação de cores, contudo, através de algumas perguntas como “qual é a cor mais escura?”, “qual a cor mais clara?”, todo o grupo conseguiu concluir a tarefa.

Toda esta atividade terminou com um registo, numa tabela de dupla entrada, constituída pelos órgãos sensoriais e pelos materiais utilizados na atividade. Este tipo de registo foi essencial, uma vez que as crianças puderam partilhar as suas vivências, os seus gostos e preferências. Todavia, também através do registo foi possível interpretar os dados apresentados em tabelas e realizar o reconhecimento de diferentes formas de comunicação escrita quer por letras ou imagens, permitindo desta forma a identificação de algumas palavras através das imagens, possibilitando “uma apropriação gradual da especificidade da escrita não só ao nível das suas convenções, como da sua utilidade” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 66).

Entende-se agora que, para além da promoção da aprendizagem, deve-se potenciar o desenvolvimento de competências ligadas ao modo como as crianças aprendem, compreendem e partilham informação. Este confronto de diferentes perspetivas proporciona a orientação e a partilha desenvolvendo assim saberes, experiências e conhecimentos (Ribeiro, 2011).

A prática educativa supervisionada (PES) tendo sido desenvolvida em díade de formação possibilitou a complementação de informação e apoio mútuo durante as atividades, mas também possibilitou o confronto de diferentes pontos de vista, de valores, teorias e experiências na realização das planificações. “Factos e ideias, significados e símbolos, comportamentos e crenças são comunicados e transacionados ao longo do processo, reconstruindo e expandindo o sistema de significação (...)” (Gambôa, 2011, p. 57). Assim sendo, este foi um ponto enriquecedor para as futuras docentes, pois desenvolveram competências de trabalho colaborativo, no sentido de consciencializar para a abertura da profissão e para o seu enriquecimento através do contributo de todos os intervenientes. Construiu-se, desta forma, um espaço de participação de todos os intervenientes, nomeadamente as intervenções da Educadora cooperante, bem como, as crianças que conosco partilharam este momento de aprendizagem (Ribeiro & Moreira, 2007).

2. A VIAGEM PELO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Tendo em conta o enquadramento teórico-legal do 1º CEB e os pressupostos teóricos mencionados no capítulo I, subcapítulo 3, assim como o contexto educativo explanado no capítulo II, os interesses e as necessidades dos alunos pretende-se evidenciar algumas das atividades desenvolvidas ao longo da prática pedagógica.

Ao longo de toda a PES, optou-se por um modelo de planificação pela planificação mencionada no subcapítulo 2.4 de forma a desenvolver

“diferentes ideias de aprender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz” (Tomlinson, 2008, p. 13).

Sendo assim, as planificações posteriormente apresentadas, tiveram quase sempre como ponto de partida a mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos, especialmente através de questões orientadoras, tentando sempre obter novo conhecimento através de conhecimentos já adquiridos, mas também, gerando motivação e participação durante as diferentes tarefas que compõem uma atividade.

Partindo deste pressuposto desenvolveu-se uma atividade com base no interesse demonstrado pela área de Expressão e Educação Dramática numa perspectiva de articulação curricular com as áreas do Português e Expressão e Educação Plástica [Cf. Anexo 21]. Pois, defende-se que o jogo teatral deverá ser articulado com diferentes momentos das atividades escolares, não apenas utilizado nas festas de final de ano (Bastos, 1999). Sendo assim a escola deverá ajudar as crianças a ultrapassar dificuldades pessoais como a timidez, a insegurança, o receio, a desmotivação, assim como deverá promover a confiança (Ferreira, Santos, 2007).

Deste modo, estas três áreas foram abordadas tendo por base uma lengalenga “Um, dois, três, quatro” de Luísa Ducla Soares com a Iniciação à Educação Literária, partindo, desta forma, dos interesses dos alunos, pois, através da observação, constatou-se o gosto destes por histórias e pelo *nonsense*, através desta lengalenga pretendeu-se “ilustrar estratégias a partir das quais fosse possível promover, de forma lúdica e integrada, competências de linguagem e de literacia (Leal, Gamelas, Peixoto, & Cadima, 2014, p. 200). Constatou-se que a atividade teve grande impacto na turma, por conter novidade, pois envolvia o trabalho colaborativo, na Iniciação à Educação Literária e ainda na componente dramática com a utilização de fantoches.

A aula iniciou-se através da área do Português, onde primeiramente se deu à exploração a ilustração da lengalenga, pois considera-se essencial a sua análise, uma vez que esta possibilita a estes alunos uma leitura não verbal, visto

que ainda não adquiriram todas as competências de leitura e escrita. Segundo Nodelman (1998), a imagem tem imensas potencialidades, nomeadamente: na clarificação do texto, o despertar da atenção que exerce sobre o leitor, no prazer que esta oferece, assim como no prazer que é proporcionado pela observação das imagens, esta ainda apela ao desafio de interpretar uma história, conjugando ilustração para posteriormente comparar com o texto. Salienta-se que a compreensão das imagens requer a aprendizagem de competências, pois é vista como uma ferramenta linguística e requer competências que se aprendem.

Posteriormente à análise e discussão das ideias sobre a ilustração, deu-se a leitura, por parte da formanda, seguindo-se um diálogo, onde foram debatidas se as previsões correspondiam ao conteúdo do texto e finalizando com o preenchimento de uma cronologia proposta pelo manual “As temáticas do livro podem conduzir a tarefas que são desenvolvidas de forma cooperativa pelas crianças, relacionadas com projetos de arte ou expressão dramática” (Leal, Gamelas, Peixoto, & Cadima, 2014, p. 200) . Considera-se que é essencial ativar os conhecimentos prévios, desenvolvendo assim o espírito crítico através de questões orientadoras, assim como é essencial ajudar as crianças a reconhecer o tipo de texto. Segundo a perspetiva construtivista, mencionada no capítulo I, “Uma aprendizagem é tanto mais significativa quanto maior for o número de relações com sentido que o aluno for capaz de estabelecer entre o que já conhece, os seus conhecimentos prévios e o novo conteúdo que lhe é apresentado com objetivo de aprendizagem” (Miras, 2001, p. 58)

De seguida, foi proposto a formação de grupos, constituídos por três elementos, uma vez que o trabalho colaborativo “implica, pois confiança no outro, valorização dos seus saberes e experiências, acreditar que com ele é possível ir mais longe do que sozinho” (Alarcão & Canha, 2013, p. 48). Desta forma, pediu-se a cada elemento do grupo que escolhesse uma das personagens do texto: a cozinheira, o pato ou a galinha. Posteriormente os alunos decidiram, como iriam realizar a sua dramatização, através dos fantoches, desenvolvendo entre eles a negociação, desenvolvendo

capacidades “(...) de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 2013, p. 144). Por último pintaram livremente o seu fantoche, envolvendo assim a Educação e Expressão Plástica [Cf. Anexo 22].

Considera-se relevante este tipo de atividades, pois promovem tarefas colaborativas, traduzindo-se em efeitos positivos na compreensão de conceitos, na comunicação, na resolução de problemas e na motivação dos alunos, o que leva a um “ambiente essencial na perspectiva de que se aprende por experiência pessoal e num contexto social” (Matos & Serrazina, 1996, p. 149).

Dado ser uma nova experiência, optou-se pela utilização de fantoches para que os alunos estivessem mais à vontade, pois estariam por detrás do fantocheiro, criando assim uma defesa para os mais tímidos, assim como proporciona o desenvolvimento de diversas competências. Segundo (Aguilar, 1983, p. 79), o fantoche proporciona “o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais: coordenação óculo-manual, capacidade de observação, concentração, imaginação, expressão oral e autodomínio”, sendo então um ótimo instrumento de pedagogia a ser utilizado como proposta interdisciplinar [Cf. Anexo 23].

Nesta atividade foi dada liberdade à criança para que pudesse utilizar a sua imaginação, mesmo que fosse com um texto pré-estabelecido, através da escolha da personagem, da decoração do seu fantoche e ainda na encenação. Ao longo de toda a atividade as crianças demonstraram-se muito interessadas e participativas, principalmente com a posterior apresentação à turma, uma vez que gozaram de um ensaio geral para posteriormente encenar a apresentação final. Foi interessante a diferenciação na representação dos alunos, apesar de terem todos a mesma base de trabalho, assim como os diferentes comportamentos em cena, algumas crianças levaram esta atividade com a maior das seriedades e outras levaram-na um pouco para a brincadeira. Pretendeu-se também com esta atividade combater a escolarização dos saberes linguísticos e discursivos e incorporar o gosto pela leitura “(...) muitas atividades realizadas na sala de aula parecem contribuir para uma

aprendizagem mecânica de procedimentos e de respostas, acabando por resultar no pouco envolvimento dos alunos nas atividades e na precária assimilação de estratégias de leitura e de escrita” (Pereira, 2008, p. 8). Pode-se também concluir que esta atividade possibilitou um maior envolvimento noutras atividades de cariz dramático.

Salienta-se que em toda a atividade a mestranda surgiu sempre como orientadora. Segundo Vigotsky, 1978, (citado por Sá & Varela, 2004, p.37) “A aprendizagem deve ser orientada de modo a despertar uma variedade de processos internos de desenvolvimento que apenas podem operar quando a criança está em interação com as pessoas do seu meio e em cooperação com os seus pares.”

Ainda na área do Português desenvolveu-se atividades de consciência fonológica, pois a capacidade para manipular as unidades fonéticas como sílabas e fonemas, depende do desenvolvimento e treino centrado nessas unidades segmentais. Esta atividade foi desenvolvida na sequência da aprendizagem da leitura e da escrita num sistema alfabético, tornando-se esta na principal condição para o desenvolvimento da consciência fonológica (Silva, 1997).

Desta forma, foram utilizadas algumas das personagens do manual de português: Inês, Ulisses, Oli, Ágata, Eva, Pipa e o Tito, pedindo-se às crianças que desenhassem e colorissem livremente cada uma dessas personagens, interligando, deste modo, com a área da Expressão e Educação Plástica. Posteriormente, pediu-se aos alunos que colocassem a letra inicial de cada personagem por cima de cada imagem, para que todos as identificassem. Alguns alunos ainda tiveram algumas dificuldades, sendo que estas foram ultrapassadas através da oralidade, com a repetição do nome da personagem e em conjunto com a turma toda, evidenciando sempre a letra em questão. Seguidamente, todas as crianças partilharam os seus desenhos, fazendo alguns comentários “Esse é parecido com o Ulisses”, “A Pipa não tem assim o cabelo”. Após a partilha foi pedido que contassem individualmente as sílabas de cada

nome e que representassem esse número em bolinhas, por exemplo: Ulisses, tem três sílabas, sendo assim, deveria de ter três bolinhas.

Através desta atividade percebeu-se que no geral, os alunos já não necessitam de recorrer às palmas para a contagem das sílabas, com a exceção dos alunos, L., e N.. Contudo, este tipo de tarefas continuou a ser praticada no cotidiano, principalmente através de palavras mais difíceis de pronunciar, para que as crianças conseguissem desenvolver, de uma melhor forma, esta competência.

Transversalmente ao desenvolvimento da atividade “Um, dois, três quatro” constatou-se que as lengalengas incorporaram parte dos interesses deste grupo, desta forma, optou-se por integrar esta estratégia como motivação numa outra planificação para uma outra área, nomeadamente, Matemática [Cf. Anexo 24]. Com o intuito de promover a exploração do número 10, realizou-se uma atividade “A caixa das Bolachas”, seguindo-se de outra atividade da área do Estudo do Meio com a árvore genealógica que engloba a Expressão e Educação Plástica. A atividade de Matemática iniciou-se com uma lengalenga “A caixa das Bolachas” de Clara Sarmento, juntamente com a dramatização, feita pela mestranda, com a mascote “Lili” [Cf. Anexo 25]., nome escolhido em função do processo de leitura e escrita das crianças, com a aprendizagem da letra “l”, dando assim origem a um fio condutor da atividade anterior da área do Português.

Posteriormente à dramatização da lengalenga promoveu-se o diálogo de forma a estabelecer ligação entre os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos. Seguidamente, promoveu-se a manipulação de diferentes materiais estruturados nomeadamente o ábaco e o material cuisenaire, como consolidação desenvolveu-se um jogo com foco na decomposição do número 10 através da subtração e soma [Cf. Anexo 26].

A noção de número é uma das bases fundamentais da Matemática, sendo assim, o modo como o aluno constrói essa noção influenciará as futuras aquisições, ou seja, se não houver uma compreensão clara da noção de número, muito possivelmente este não irá acompanhar todo o sistema de

numeração que virá mais à frente (Matos & Serrazina, 1996). Este processo de aquisição do número é moroso, muitas das vezes vem da Educação Pré-Escolar continuando posteriormente no 1º CEB. “O conceito de Número vai-se formando aos poucos na mente da criança. Dos 2 aos 6/7 anos, ela começa por saber enumerar” (Duque, Garcia, Barreira, Sousa, & Cerqueira, 1999, p. 65). Visto ser uma turma do 1º ano, entre os 5 e os 6 anos, esta ainda se encontra na fase da “inteligência intuitiva” (*idem*, p.65), havendo assim necessidade de tocar, sentir, experienciar. Sendo assim, optou-se por desenvolver o conceito do número 10 através dos materiais manipuláveis, acima mencionados, de forma, a que as aprendizagens fossem mais significativas, desenvolvendo assim as estruturas mentais da criança. O trabalho com este tipo de materiais também facilita a posterior compreensão das operações numéricas assim como as relações existentes entre essas operações (Pastells, 2004). Sendo que o ábaco foi mais utilizado para trabalhar o valor posicional dos algarismos “(...) a posição das bolas coincidir com a da escrita numérica faz com que o ábaco seja um material de fácil compreensão (...)” (Pastells, 2004, p. 51).

Relativamente às barras do cuisenaire, estas foram mais utilizadas para a decomposição dos números e, conseqüentemente, para praticar as operações aritméticas “(...) as barras são muito úteis (para) introduzir a praticar as operações numéricas (...)” (*idem*, p. 34). Importa salientar que a noção de número estará consolidada apenas se a criança adquirir a noção de conservação de um todo, tal só será possível se os números anteriores estiverem bem consolidados, neste caso, o aluno só conceberá a ideia de dezena se já tiver as conceções dos números anteriores (Duque, Garcia, Barreira, Sousa, & Cerqueira, 1999). Contudo, esta tarefa da exploração dos materiais didáticos não correu conforme o esperado, pois as crianças ficaram muito entusiasmadas com a exploração livre. Após esta exploração foi proposto a resolução de alguns exercícios no manual em consonância com estes materiais, pois “Os materiais manipuláveis apelam a vários sentidos e são concretizados por um envolvimento físico dos alunos numa situação de aprendizagem” (Matos & Serrazina, 1996, p.193). Deste modo, os alunos

deixaram de escutar as orientações da mestranda para a resolução dos exercícios do manual originando algumas dificuldades na resolução dos exercícios. Desta forma, foi pedido, constantemente, o auxílio da mestranda e do seu par pedagógico, visto não terem prestado atenção às orientações iniciais. Deste modo, num momento de reflexão pós-ação considera-se que a atividade seria melhor sucedida, mais significativa para alcançar os objetivos definidos se a explicação e as orientações fossem concedidas anteriormente à manipulação, contrariamente ao que é defendido por muitos autores, como (Pastells, 2004, p. 32), que defende sempre, aquando de um novo conhecimento numérico apresentado, desenvolverem-se várias fases, como: “observação”, a manipulação quer de factos numéricos, quer de materiais, “a automatização de procedimentos” e a expressão das experiências e das aprendizagens significativas.

Para finalizar esta atividade optou-se pela realização de um jogo, no exterior, em que cada aluno representaria um número e desta forma teriam de formar o número pedido, teriam assim de se juntar a outros membros para formar esse número, através de adições e subtrações “Jogar e brincar são atividades cruciais para o crescimento matemático e ao analisar as características e funções tanto do jogar como do brincar (...) conclui-se que estas se relacionam com a Matemática” (Moreira & Oliveira, 2004, p. 65).

Sempre que era formado um número, os membros que o constituíam teriam de explicar o seu raciocínio, sendo que as regras foram explicadas dentro da sala de aula, de forma a que os alunos escutassem com atenção e percebessem o objetivo do jogo e as respeitassem. Esta atividade foi do especial interesse dos alunos, houve cooperação entre os elementos de cada grupo, superando assim as suas dificuldades, praticaram o cálculo mental. Pensa-se que a introdução da atividade foi essencial para o sucesso desta, pois os alunos tiraram as suas dúvidas antes de jogar e como todos o queriam por em prática respeitaram as regras. Desta forma foi possível de forma lúdica potencializar o grau de consciencialização das aquisições anteriores. Vigotsky citado por (Pastells, 2004, p. 6):

“(...) o jogo quer seja livre, quer seja estruturado, é uma fase necessária, que faz a ponte entre a fantasia e a realidade e promove, por isso, em simultâneo, o desenvolvimento social e intelectual, numa fase eminentemente lúdica do desenvolvimento infantil”

Mais uma vez, e indo ao encontro dos interesses das crianças desenvolveu-se uma atividade no âmbito da área de Estudo do Meio, que, partilhando da apreciação de Roldão (1995, p. 32), a área de Estudo do Meio “permite (...) não só a promoção de um conjunto de aprendizagens relevantes, mas a mobilização dessas aprendizagens para o desenvolvimento integral da personalidade do aluno, contribuindo para o seu enriquecimento como pessoa”.

Esta atividade interligou-se com as TIC e com a Expressão e Educação Plástica, utilizando estas componentes como estratégia pedagógica, que surgem como pilares estruturantes das aprendizagens promovidas. Nesta proposta foi utilizado um avatar, do programa *voki*, na área do Estudo do Meio, com o tema da família. O avatar surgiu como motivação para a posterior utilização do manual, este seria utilizado para representar uma das personagens do manual, o avô do Ulisses. Sendo que o avô estrou em contato com a turma para lhes contar a história da formação da sua família, mas lançando o desafio, pois nunca mencionou quem era, apenas dava ao longo do discurso algumas pistas. Estas pistas despertaram nos alunos curiosidade e motivação para desvendarem quem seria aquela personagem. O discurso terminou então com a sugestão de abrirem o manual para verificarem quem seria então a personagem, impulsionando assim para a descoberta da personagem, utilizando o manual de uma forma diferente. Reforça-se a ideia da presença das tecnologias de informação e da comunicação (TIC) na concretização efetiva do currículo, como é referido no capítulo I.

No seguimento da área do Estudo do Meio desenvolveu-se outra atividade prática, “Os sentidos nas estações do ano” [Cf. Anexo 27] com base nos cinco sentidos. Esta proposta deu seguimento ao desenvolvimento dos meses do ano, ativando assim, mais uma vez, os conhecimentos prévios dos alunos.

Esta atividade consistia na identificação da estação do ano através dos sentidos do tato e do olfato a partir de diversos materiais. Neste seguimento, foram selecionados quatro objetos: cubos de gelo para o inverno; areia, para o verão; flores, para a primavera; e folhas secas, para o outono. Como os modos de percepção visual e auditivo são dos mais desenvolvidos nos seres humanos, por serem os mais utilizados (Catita, 2007), optou-se por utilizar o tato e o olfato, que nem sempre são valorizados. Sendo assim foi desenvolvido o órgão do sentido do tato, a pele, que nos permite obter percepções tácteis e o órgão do olfato, o nariz (Martins, et al., 2012). Os alunos encontravam-se com uma venda e posteriormente manipulavam e cheiravam o objeto [Cf. Anexo 28]. Após a manipulação, os alunos originavam diálogo para partilharem as suas ideias, o que sentiram, como sentiram e a que estação do ano o objeto era associado, promovendo, desta forma, o pensamento, o desenvolvimento de conhecimento sobre a aprendizagem experimental e a reflexão.

Considera-se que esta atividade teve sucesso, pois todos os alunos se demonstraram bastante participativos, identificaram com alguma facilidade os objetos disponibilizados, fizeram a identificação de todos os sentidos e a sua função em grande grupo, discutindo assim várias ideias e dando origem a um novo conhecimento. Desenvolveram a sua argumentação, aprenderam a defender as suas ideias, a organizar o seu pensamento, utilizando a escuta ativa. As interações desta atividade também proporcionaram que “(...) as crianças entende(ssem) melhor a natureza das dificuldades dos seus pares do que o professor, e conseguem, por isso, fornecer explicações facilmente compreensíveis” Webb & Farivar, 1994 (citado por Sá & Varela, 2004, p. 37).

No seguimento ainda da área de Estudo do Meio, e tendo por base os dados recolhidos pela observação, propõe-se desenvolver um projeto na área da Educação Ambiental, este surgiu das necessidades das crianças e do corpo docente da instituição. Estas foram verificadas a partir da observação direta, sendo este um projeto transversal, sem a realização de questionários. Ao longo das observações, quer dentro da sala de aula, quer no exterior, em ambos os contextos educativos, recolheram-se informações que forneceram uma visão

mais aprofundada sobre o trabalho a ser desenvolvido, nomeadamente, a separação do lixo.

Ao longo das intervenções foi detetada a insuficiência de caixotes para a separação do lixo, na instituição do 1º CEB, sendo que na Educação Pré-Escolar estes são inexistentes. Salienta-se que nestes contextos há uma grande produção de lixo, principalmente: papel e embalagens, onde estes eram diariamente colocados no lixo orgânico. Constatando-se assim, que para além dos recursos serem escassos, a sua utilização, na maioria das vezes, é ineficaz, visto que as crianças não sabiam, ainda, fazer a separação do lixo. Sendo assim, a diáde aproveitou a necessidade do contexto para desenvolver o Projeto de intervenção. Isto porque se considera que a Educação Ambiental faz parte da formação e desenvolvimento pessoal, dando sentido à visão de mundo de cada cidadão, onde cada um tem os seus hábitos, costumes e valores que são o resultado do contexto em que se integra. Por isso, cabe à escola dar a conhecer aos seus alunos, e por consequência, à comunidade envolvente estratégias amigas do ambiente. “Educar é cada vez mais integrar e contextualizar todas as dimensões do humano, ensinar e pensar autonomamente, fornecer instrumentos e saberes culturais de acesso à reflexão crítica e à prática de uma cidadania ambiental consciente” (Roldão, 1999, p. 95).

Sendo assim, desenvolveu-se uma atividade com o intuito de introduzir novas práticas amigas do ambiente, quer dentro da sala de aula, como nos contextos familiares dos alunos. Esta atividade iniciou-se através de uma notícia, construída pelas mestrandas, em que revelava a ausência de ecopontos dentro das salas de aula, do contexto em questão. Desta forma, lançou-se o desafio para que os alunos do 1º ano realizassem ecopontos para a sala deles, de modo, a incentivarem as restantes turmas e os seus familiares a realizarem práticas amigas do ambiente. Pois, segundo Carvalho (2004), (Citado por Nascimento e Sgarbi) “(...) uma aprendizagem efetiva dos conhecimentos científicos requer a participação dos estudantes na (re)construção dos conhecimentos que habitualmente se transmitem já elaborados e a superação dos reducionismos e visões deformadas na natureza das ciências.” (2016, p. 5)

As crianças ao visualizarem a sua escola e a sua sala ficaram logo entusiasmados, apontando e tecendo alguns comentários, como: “Olha a nossa sala”, “Quando é que esta notícia deu?”, “Vou dizer ao meu pai para voltar atrás na televisão, para lhe mostrar o telejornal de ontem, para ele ver a escola”, “Olha a M., apareceu na televisão”.

Posteriormente à exploração da notícia, os alunos começaram, desde logo, a dar sugestões, das possibilidades que teriam para confeccionar os caixotes. Sendo assim, foi pensado em grupo, e registado pela mestranda no quadro interativo, através de imagens e palavras, os materiais que seriam necessários, seguidamente, cada aluno fez o registo no caderno diário.

Desta forma, foi pedido aos encarregados de educação caixas para a construção dos ecopontos, os pais aderiram e contribuíram com várias caixas, ficando assim com várias opções de escolha. Após a recolha chegou-se à conclusão que o melhor seria fazer os ecopontos de diferentes tamanhos, “O pilhão é o ecoponto mais pequeno, nós também podíamos faze-lo pequeno”. Desta forma, foi discutido o tamanho das caixas consoante a utilização dos materiais dentro da sala de aula. Percebeu-se que o ecoponto que seria mais útil seria o amarelo, devido aos lanches: pacotes de leite, iogurte, e que por isso, este deveria ter a caixa maior, porém, não pôde ser a maior caixa de todas, devido ao espaço condicionado da sala.

Para a construção destes, foram utilizados materiais escolhidos pelos alunos, como: caixas de cartão, como foi anteriormente mencionado, assim como, cartolinas e tintas. Salienta-se o facto, que durante a pintura com tintas algumas crianças fizeram primeiramente a exploração com pinceis, e posteriormente com as mãos, pois ainda sentem a necessidade de sentir.

Após a construção dos ecopontos [Cf. Anexo 29]. fez-se um jogo, onde este envolvia o Estudo do Meio com base tema da Educação e o Desenvolvimento Sustentável, interligando com a área do Português. Este desenvolveu-se no exterior, pois cabe ao professor aproveitar o recreio como recurso para o envolvimento dos alunos em atividades (Wilson, 2008).

Deste modo, formou-se duas equipas para se iniciar o jogo, que consistia na separação de diversos materiais, a partir da sua letra inicial. Sendo assim, sempre que a mestrada dizia uma letra, o elemento de cada equipa procurava um material que iniciasse com aquela letra e, posteriormente, colocava-a no ecoponto correto. As crianças demonstraram-se muito motivadas, entreajudando-se quer na separação, como na descoberta dos materiais com determinada letra.

Nesta linha de pensamento, ambicionou-se com este projeto, que foi continuamente desenvolvido: a realização de trabalho educativo com base interdisciplinar e entre vários níveis de ensino para incentivar a criação de condições para a prática da Educação Ambiental; o desenvolvimento das crianças, quanto às suas atitudes de relacionamento, criatividade e responsabilidade perante o ambiente; a aproximação entre escola, família e comunidade, pois há uma influencia direta entre estes intervenientes. Pretendeu-se ainda contribuir para uma escola mais construtivista e menos transmissiva, com uma participação ativa das crianças na resolução dos problemas ambientais.

De forma a motivar os alunos para a Educação Ambiental deve-se promover a cooperação em situações reais, com a orientação do professor, que surge como um elemento motivador e proporciona momentos de reflexão para outras problemáticas relacionadas com o meio ambiente (Nascimento, 1992).

Defende-se ainda que o professor para além de construir circunstâncias para que ocorra o conhecimento, tem também a responsabilidade da mediação da aprendizagem, desafiando e incentivando os alunos a pensarem criticamente e a colocarem-se como sujeitos autónomos e ativos da sua própria aprendizagem, para que, dessa forma, estes permaneçam motivados a pensar e a questionar por si mesmos.

Deste modo, foi esperado que os alunos adquirissem, a partir deste projeto, um outro olhar, pensamento e ação sobre o ambiente, entendendo que “tanto o ser humano como sua história e cultura são fatores indissociáveis do meio

natural e que a degradação do ambiente natural está intimamente relacionada à degradação e à desigualdade social” (Nascimento & Sgarbi, 2016, p.12).

REFLEXÃO FINAL

A reflexão “(...) baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça” (Alarcão, 1996, p. 175). O profissional de educação deve assumir-se como reflexivo e crítico, pois ao questionar a sua práxis poderá transformar, modificar, reconstruir a sua ação, dando direção ao que observou, ao que analisou e aos novos objetivos que traçou (Alarcão, 1996).

Tal como foi referenciado na introdução, integra-se neste documento uma componente dedicada à reflexão, reflexões crítico-reflexivas, construídas ao longo de todo o percurso da PES, tendo assim um cariz marcadamente pessoal. Deste modo, importa salientar temáticas referenciadas como: a importância da reflexão em todo o processo de formação para a docência; as potencialidades da cooperação em díade e em tríade; as competências e aprendizagens conquistadas, as dificuldades superadas e o erro como gerador de desenvolvimento. Para concluir salienta-se o caráter inacabado da formação docente que se traduz numa necessidade de formação contínua.

Ao longo de todo o estágio, a ação orientou-se nos pressupostos da metodologia de investigação-ação para a realização dos processos que se desenvolveram de forma cíclica: observação, planificação, ação, avaliação e reflexão como base para as intervenções (Vieira & Moreira, 2011), pois considera-se serem o alicerce de qualquer prática educativa. Porém, estas componentes nem sempre se verificaram na realidade, visto terem sido reveladas algumas dificuldades no parâmetro de avaliação, pois numa fase inicial da PES, a mestrandia sentiu algumas dificuldades na elaboração de grelhas, assim como teve dificuldade em optar por outro tipo de instrumento de avaliação. Contudo, a “fase de aceitação tranquila do não-saber, enquanto estágio prévio é essencial à construção do saber” (Ribeiro & Moreira, 2007, p.53), o que potenciou o investimento na melhoria das práticas da futura

docente, num melhor entendimento sobre estas e sobre os referenciais teóricos e normativos. Desta forma, compreendeu-se que através desta base é possível desenvolver uma ação consciente, refletida, diversificada, sempre em conformidade com os normativos teórico-legais, com as características das crianças, do contexto e com os documentos reguladores e orientadores da prática. Salienta-se também, a promoção da articulação curricular, da estimulação de melhorias nas concepções do currículo e nas estratégias de ensino criativas e desafiadoras. Pode-se assim concluir uma maior motivação por parte das crianças e, conseqüentemente, uma melhor aprendizagem.

As intervenções evoluíram gradualmente, ao longo das várias experiências e vivências. Desta forma, desenvolveu-se, cada vez mais, a autonomia e dinâmica, fortalecendo o trabalho colaborativo em díade. A prática pedagógica desenvolveu-se em parcerias originando debate, reflexão com foco na aprendizagem e no desenvolvimento (Ribeiro & Moreira, 2007). Desta forma, promoveu-se o confronto de ideias, de crenças, valores, teorias e experiências, mas, também forneceu à díade a consciencialização da abertura da profissão e da sua importância para o seu enriquecimento através do contributo de todos os intervenientes.

A observação, a planificação, assim como a ação sustentaram-se nos modelos pedagógicos mencionados no capítulo I, incluindo as perspetivas socio construtivistas, situando a criança como o centro do seu próprio conhecimento, observando e compreendendo os seus interesses, necessidades e dificuldades para o desenvolvimento significativo de atividades e estratégias. Contudo, numa primeira fase, sentiu-se algumas dificuldades, nomeadamente na elaboração das planificações em função dos interesses e necessidades das crianças, isto porque, a observação foi reduzida anteriormente à realização das planificações, assim como, a falta de experiência, tornaram-se fatores dificultadores do processo. No entanto, a constante observação e a reflexão permitiram reavaliar e reajustar crenças, teorias e práticas (Oliveira & Serrazina, 2002).

Deste modo, procurou-se soluções para as dificuldades sentidas, recorrendo-se à “reflexão constante associada à sua postura investigadora, para a construção de uma prática e formação continuamente melhoradas, uma vez que o docente investigador consiste em ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão, 2001, p. 6).

Nesta linha de pensamento, foi-se conhecendo melhor as crianças, e por consequência, as suas necessidades e dificuldades, deste modo, a planificação e as intervenções passaram a ser de acordo com as observações realizadas no quotidiano pela própria futura docente. “As opções metodológicas devem inscrever-se numa constante observação e reflexão sobre as práticas letivas e numa atitude aberta à introdução de mudanças no quotidiano educativo” (Ferreira, Santos, 2007, p.48).

Importa referir também a complexidade ao nível da gestão de diferentes ritmos de aprendizagem e de trabalho evidenciados, maioritariamente sentida no contexto do 1.º CEB. Perante esta complexidade sentiu-se alguma dificuldade durante a reflexão na ação, ou seja, na alteração da ação em função destas necessidades. Contudo, estas dificuldades foram ultrapassadas no decorrer das intervenções, na criação de novas estratégias e dinamizações mencionadas no capítulo III.

Ao refletir sobre toda a experiência desenvolvida e a interação com as crianças criaram-se ligações emocionais positivas, enriquecedoras e gratificantes. Pensa-se que, apesar do pouco tempo em cada contexto, conseguiu-se estabelecer uma relação bastante prazerosa com as crianças, transmitindo segurança para que estas pudessem confiar, conversar, brincar para que houvesse cooperação e se conseguisse ultrapassar as dificuldades.

Neste sentido, salienta-se a importância do desenvolvimento de auxílios pessoais, nomeadamente a prática da reflexão pós e durante a ação, que permitiram ultrapassar as dificuldades pessoais, das crianças, assim como constrangimentos e imprevistos que surgiram, para poder refletir e aprender através destes pontos.

Nesta linha de pensamento e de acordo com os capítulos anteriores, a perspectiva adotada durante toda a PES possibilita o desenvolvimento cognitivo, pedagógico, didático, emocional e social do Docente (Oliveira & Serrazina, 2002), surgindo como ferramenta impulsionadora da transformação ao nível de ensino quanta transformação do Docente, mas também, da criança e da sala de atividades/aula (Ponte, 2003).

Ao vivenciar-se estas diversas experiências compreendeu-se similitudes, assim como particularidades de cada uma das valências, reconhecendo-se assim a importância da sua articulação e não da sua fragmentação. Nesta linha de pensamento, defende-se que o ensino básico deveria ser uma continuação da EPE, e que o mesmo se deveria apoiar nos conhecimentos e vivências das crianças, proporcionando crescimento articulado e continuado, desde as atividades lúdicas da EPE até às aprendizagens mais estruturadas do 1.ºCEB (Serra, 2004).

Salienta-se ainda o facto de esta experiência ter sido de extrema importância na vida profissional e pessoal da mestranda, uma vez que durante a sua Licenciatura não houve oportunidade de interagir diretamente na ação. Este facto conduziu a uma grande expectativa e ansiedade em relação ao estágio. As dificuldades sentidas ao longo de todo este percurso foram desenvolvidas e ultrapassadas com a ajuda do par pedagógico, com as Professoras cooperantes e com as Supervisoras Institucionais. Contudo, sentiu-se uma enorme satisfação nas tarefas que se foram realizando, e na confiança que as crianças foram transmitindo, através dos seus pedidos de ajuda, das chamadas de atenção, das demonstrações de afeição, de todas as interações que fortaleceram e formaram a mestranda.

Cerra-se assim mais uma etapa, evidenciando o orgulho e a felicidade pelas ações que foram desenvolvidas com crianças e pelo modo como estas ocorreram, pois possibilitaram a experiência, o interesse de aprender mais sobre a Educação e tudo o que a envolve, de modo a formar e desenvolver uma futura docente construtiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, L. (2002). *Integração Currículo-Avaliação: Que significados? Que constrangimentos? Que implicações?* In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.), *Avaliação das aprendizagens - Das conceções às práticas (17-23)*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica.
- Aguilar, L. (1983). *Movimento e Drama NO Ensino Primário: Cenário Pedagógico*. Teatro Laboratório de Faro.
- Amaral, M. (2011). *Os portfólios reflexivos e a autonomização dos seus autores. Pedagogia para a autonomia*, In Actas do Congresso Ibérico para a Autonomia, 5º Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia (pp. 379-387). Braga: Universidade do Minho CIED
- Alarcão, I. (1996). *Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores*. In Alarcão I. (Org.). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* In: B. Campos (org.), *Cadernos de formação de professores n.º 1*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e juvenil*. Lisboa: Textos de Base.
- Barros, M. G., & Palhares, P. (1997). *Emergência da Matemática no Jardim-de-Infância*. Porto: Porto Editora.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. (2013). *Programa e Metas curriculares Matemática – Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Governo de Portugal.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e juvenil Lisboa: Textos de Base*.

- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Governo de Portugal.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación – Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Castro, A. C. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Alemanha: Coordenação do ensino do Português na Alemanha
- Catalão, I. & Maia, M. (2002). *Formação de educadores e professores para a iniciação às TIC na educação pré-escolar e no 1º ciclo*. In J. Ponte (Org.), *A Formação para a Integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico* (pp- 27-39). Porto: Porto Editora.
- Catita, E. (2007). *Estratégias Metodológicas Para o Ensino do Meio Físico e Social do Pré-Escolar ao 1º Ciclo*. Areal Editores.
- Coll, C. et al. (1999). *O construtivismo na sala de aula*. (6ª ed.). São Paulo: Editora Ática.
- COLL, C. (2008). *Construtivismo e educação: A concepção construtivista do ensino e da aprendizagem* (pp. 107-127). In: COLL, C. (org.), Marchesi, A., Palacios, J. et al (2008). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Cortesão, L. (2000). *Ser Professor: Um Ofício em Risco de Extinção? - Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edição Afrontamento, Lda.
- Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., Timóteo, M., (2013) *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Governo de Portugal.
- Departamento de Educação Básica (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo* (4.ª edição). Mem Martins: Ministério da Educação.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores, 2010.
- Duque, A., Garcia, M., Barreira, O., Sousa, P., & Cerqueira, S. (1999). *Conceito de Número*. Em D. Fernandes, J. Pedrosa, & J. Azevedo, *Baú de Matemática* (pp.65-73). Valongo: Serviços Gráficos do Instituto Politécnico do Porto

- Elliott J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Estrela, A. (1978). *Teoria e prática de observação de classes – Uma estratégia de formação de professores*. 4ª edição. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. (2004). *À porta do JI da Várzea ou ...retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças*, In M. Ferreira, *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância* (pp. 65 – 78). Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. & Santos, M. (2007). (quarta edição). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Flores, P., Escola, J. & Peres, A. (2011). *O retrato da integração das TIC no 1º Ciclo: que perspectivas?*. In Dias P. & Osório A. (Coords.). *VII Conferência Internacional de TIC na educação – Challenges* (pp. 401-410). Braga, Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (2016). *Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária*. In J. Formosinha, G. Monge, J. Oliveira-Formosinho, A. Lima, I. Machado, F. Passos, & J. Sousa, *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeologia* (pp. 81-106). Porto: Porto Editora.
- Gambôa, R. (2011). *II. Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto*. In J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa, J. Formosinho, & H. Costa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em- Participação* (pp. 56-74). Porto: Porto Editora.
- Gardner, H. (2001). *A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la*. Porto Alegre: Artmed.
- Guimarães, M. & Costa, I. (1986). *Eu Era a Mãe- Perspetivas Psicopedagógicas de Expressão Dramática no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula: como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M. & Wiekart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Jesus, S. (1996). *Influência do Professor sobre os Alunos*. (1ª ed.). Edições ASA Pires, L. (1987). *Lei de Bases do sistema educativo: apresentação e comentários*. Edições ASA.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación- Acción*. Barcelo: Graó.
- Leal, T., Gamelas, A., Peixoto, C., & Cadima, J. (2014). *Linguagem e literacia emergente. Propostas de intervenção em jardim de infância*. In F. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista, *Ler para Ser: Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler* (pp. 175-206). Coimbra: Edições Almedina.
- Leite, E. Malpique, M. & Ribeiro dos Santos, M. (1990). *Trabalho de Projeto – 2. Leituras documentadas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lino, D. (2006). *O modelo pedagógico de Reggio Emilia*. In J. O. Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (p. 111). 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/DGE.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A., ... Sá, P. (2012). *Explorando a complexidade do corpo humano: Guião de professores do 1º ciclo*. Ministério da Educação e Ciência.
- Matos, J., & Serrazina, M. (1996). *Didática da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora .
- Miras, M. (2001). *Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios*. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, *O Construtivismo na sala de aula* (pp. 54-73). Porto: Edições ASA.
- Moreira, M. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Moreira, A. (2002). *Crianças e tecnologia, tecnologia e crianças*. In J. Ponte, A. Moreira, I. Catalão, M. Maia, J. Duarte, T. Marques, . . . M. Pereira, A *Formação para a Integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 9-19). Porto: Porto Editora .
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2004). *O jogo e a matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Nascimento, I. (1992). *A educação ambiental na formação do cidadão*. In M. Cavaco, *A educação ambiental para o desenvolvimento: testemunhos e notícias* (pp. 85-89). Lisboa: Escolar Editora.
- Nascimento, F., & Sgarbi, A. (2016). *Espaços educativos não formais na educação formal: Educação ambiental como eixo integrador do ensino de ciências*. *Indagatio didactica*. V.8, n.º 1, 1-13
- Niza, S. (2013). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-158). Porto: Porto Editora.
- NODELMAN, Perry. (1988). *Words about Pictures – The Narrative Art of Children’s Picture Books*. Georgia,
- O’Hara, M. (2004). *ICT in the early years*. London: Continuum Editora.
- Olivira, T. (1999). *As novas tecnologias de Informação e o desenvolvimento das competências cognitivas*. In CNE (1999). *A sociedade da informação na escola* (pp. 119-128). 2ª edição. Lisboa: Conselho Nacional da Educação do Ministério da Educação.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. *Jornal Refletir e investigar sobre a prática profissional*, 29-42.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação*. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o Passado, construindo o Futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J.; Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância – Construindo uma práxis de participação*. 3ª

- edição. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho (Org.) (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa R. (Orgs.) (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). I. *A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em- Participação*. Em J. Formosinho, J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação* (pp. 10-60). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *A Contextualização do Modelo Curricular High-Scop no Âmbito do Projeto de Infância*. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 61-109). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância construindo uma práxis de participação*. (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016). *A investigação praxeologia: um caminho para estudar as transições na Pedagogia-em-Participação*. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, A. Lima, I. Machado, F. Passos, & J. Sousa, *Transição entre ciclos educativos- Uma investigação praxeologia* (pp. 17-34). Porto: Porto Editora.
- Pastells, À. A. (2004). *O desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos para crianças dos 6 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, L. (2008). *Escrever com as crianças: Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.
- Pires, L. (1987). *Lei de Bases do sistema educativo: apresentação e comentários*. Edições ASA.
- Ponte, J. (2003). *Investigar, ensinar e aprender. Actas do Prof Mat* (pp.25-39). Lisboa: Associação de Professores de Matemática (APM).

- Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, A. (1994). *Educação hoje – Reflexões sobre a reforma educativa*. 4ª edição. Lisboa: Texto editora.
- Ribeiro, D. & Moreira, M. (2007). *Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... Diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional*. In Bizarro, R. (Org.), *Eu e o Outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp.43-57). Porto: Areal Editores.
- Ribeiro, D. (2011). *Diário colaborativo...Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade*. In Moreira, M. (Org.). *Narrativas dialogas na investigação, formação e supervisão de professores*, (pp.41-56). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Ribeiro, E. (2013). *A WebQuest no 1º Ciclo do Ensino Básico: um estudo de caso com alunos do 4º ano de escolaridade*. EDUSER: revista de educação, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, 5(2), 1-17.
- Roldão, M. (1995) *O Estudo do Meio no 1º Ciclo – Fundamentos e Estratégias*. Lisboa. Texto Editora
- Roldão, M. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo: Perspetivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: As Questões dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sá, J., & Varela, P. (2004). *Crianças aprendem a pensar ciências: Uma abordagem interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Santos, B. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão: quando todos ensinam e aprendem com todos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Serra C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

- Serrão, M. & Carvalho, C. (2011). *O que dizem os educadores de infância sobre o jogo*. Revista *Iberoamericana de Educación* / Revista Ibero-americana de Educação, 5(55), 1-15.
- Silva C., & Martins, M. (1998). *O papel da consciência fonológica na aprendizagem da leitura: Contributos e limitações*. Revista Portuguesa de Educação, 1 (73-89)
- Strandberg, L (2009). *Vygotsky, um amigo da prática*. *Noesis*. (77), 3-23.
- Strickland, J. & Nazzari, A. (2005). Using webquests to teach content: Comparing instructional strategies. *Contemporary Issues. Technology and Teacher Education* 5(2), 138-148.
- Silver, H., Strong, R., & Perini, M. (2010). *Inteligências Múltiplas e Estilos de Aprendizagem: para que todos possam aprender*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A. (2011). *Autonomia e Aprendizagem pela Descoberta: O Caso das Gramáticas Escolares da TLEBS*. *Pedagogia para a Autonomia – Actas do Congresso Ibérico/ 5º Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia*. Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação (CIEEd), 523-534.
- SOLÉ, I., COLL, C. (2002). *Los profesores y la concepción constructivista* In: COLL, C., et al (2002). *El constructivismo en el aula* (pp. 7-23). Barcelona: Editorial Graó.
- Teodoro, A. (1994). *Política educativa em Portugal: educação, desenvolvimento e participação política dos professores*. Bertrand Editora.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Torres, C., O' Cadiz, M., & Wong, P. (2003). *A Educação E Democracia: A praxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cotez Editora.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de formação. Métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Wilson, R. (2008). *Nature and Young Children. Encouraging Creative Play and Learning in Natural Environments*. London: Routledge

- UNESCO (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente - Guía de planificación*. Uruguay: Ediciones Trilce.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de projecto como pedagogia de fronteira. Da Investigação às práticas*, I (3), 8-20.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J. Sousa, O., Hortas, M., Ramos M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. & Alves S. (2012). *Trabalho por projectos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, Integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Baptista, A., Brandão, S., Costa, L., & Santos, S. (2014). *Falar, Ler e Escrever no Jardim de Infância. Como a Investigação Suporta a Ação. Em Falar, Ler e Escrever: Propostas integradoras para o jardim de infância* (p. 58). Lisboa: Santillana.
- Vieira, H. (2000). *A Comunicação na Sala de Aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Vieira, F. (2005). *As pontes (in)visíveis entre teoria e prática na formação de professores. Currículo sem fronteira*. 5(1), 116-138.
- Viera, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do CCAP – 1. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Edições ASA.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento curricular na escola*. 6ª edição. Edições ASA.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Circular nº 17/DGIDC/DSDC/2007, Gestão do currículo na educação Pré-Escolar.

Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, Avaliação na Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro de 1997. Diário Da República – I Série A nº 34, Ministério da Educação, Lisboa. Lei-quadro da Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro de 1997. Diário Da República – I Série nº 34, Ministério da Educação, Lisboa. Lei-quadro da Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto de 2001. Diário Da República – I Série A nº 201, Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Perfil específico do desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República – I Série A nº 201, Ministério da Educação, Lisboa. Perfil geral de competência de desempenho profissional.

Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República – I Série A nº 38, Ministério da Educação, Lisboa. Condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência.

Decreto-Lei nº 176/2014 de 12 de dezembro de 2014. Diário da República – I Série nº 240, Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Organização Curricular dos Ensinos Básico e Secundário.

Lei nº 46/86 de 14 de outubro de 1986. Diário da República – I Série nº 237, Ministério da Educação, Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei nº 65/2015 de 3 de julho. Diário da República – I Série nº 128, Assembleia da República, Lisboa. Primeira alteração à Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade

MM

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

julho 2017