

Orientação

AGRADECIMENTOS

Durante toda esta caminhada, foi imprescindível o papel de todos intervenientes na contribuição de inúmeras aprendizagens, assim como a construção de diversas experiências.

Quero agradecer à instituição que me recebeu tão bem e a toda a equipa educativa, principalmente às crianças, por todo o afeto, carinho e entusiasmo; e às docentes cooperantes, por todo o a vontade, confiança e disponibilidade que demonstraram desde o primeiro dia. Sem elas esta experiência tão rica, não seria possível.

Às supervisoras institucionais Doutora Margarida Marta e Doutora Susana Sá, por toda a atenção, disponibilidade e orientação. Obrigada por todo o contributo para o meu crescimento profissional e pessoal.

Aos meus pais e irmã, que sem dúvida foram a minha base em todo este percurso de formação.

Ao meu namorado que esteve sempre presente todos os dias, pelo apoio e pela paciência.

Ao meu par pedagógico, Ana Figueiredo pela dupla que formámos. É gratificante a amizade que construímos e as aprendizagens que partilhámos. Conseguimos conquistar todos os nossos desafios, e agradeço-te por todo o apoio e, essencialmente por me teres ajudares a crescer profissionalmente. Também agradeço à díade, Maria Inês e Tatiana Carvalho, por toda a amizade e apoio que mantivemos ao longo deste nosso percurso.

RESUMO

O presente relatório tem como objetivo principal refletir, de forma crítica e fundamentada a prática educativa desenvolvida na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada, do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A prática desenvolvida em ambos os níveis educativos, permitiu à mestranda construir um perfil profissional duplo refletindo-se num percurso de crescimento pessoal e profissional. Toda comunidade educativa teve um grande contributo no processo de formação/aprendizagem através da colaboração e supervisão bem como a nível pessoal pela partilha de experiências, saberes e opiniões.

Ao adquirir a metodologia de Investigação-ação, desenvolvida através do ciclo de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, enquanto futuro profissional de Educação, possibilitou a construção de uma postura crítica reflexiva, onde os seus horizontes direcionam-se para uma visão socio construtivista, em que a imagem da criança é a de um ser com competência e atividade, e essencialmente é vista como uma criança do presente, que vive numa sociedade em constante transformação e com interesses importantes a serem evidenciados.

Palavras-chave: Educação; Aprendizagem participativa; Investigação-ação; Desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

The main objective of this report is to reflect, in a critical and grounded way, on my pedagogic interventions developed in the context of Pre-School Education and Teaching in 1ST Cycle of Basic Education, present of Curricular Unit of Pedagogical Practice Supervised, present on the Masters Degree in Pre-School Education and Teaching in 1ST Cycle of Basic Education.

My pedagogic interventions on both educational levels have contributed to the development of a double profile, professional as well as personal. The whole of the educational community has had an important role in my process of learning thanks to thoughtful supervision and cooperation, by sharing personal experiences, wisdom and personal views.

This methodology of 'Investigation-into-Action' - developed by means of observation, planning, action, evaluation and reflection – made it possible for me as a professional in Education to build a self-critical posture whit focus on a social-constructive view in which children have active, competent skills and important interests to be acknowledged, living of today in an ever-changing society.

Palavras-chave: Education; Participatory learning; Research-Action; professional development.

ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	v
Lista de anexos	ix
Lista de abreviações	xi
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico e Legal	3
1. Para uma escola na sociedade da era do conhecimento e informação	4
2. Para uma pedagogia da Educação pré-escolar: Pressupostos teóricos	11
3. Para uma pedagogia do ensino do 1.º ciclo do ensino básico: Pressupostos teóricos	20
Capítulo II – Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	27
1. A Instituição Educativa	27
2. O ambiente educativo na educação pré-escolar	29
3. O ambiente educativo no 1.º ciclo do ensino básico	36
4. A metodologia de investigação adotada	43
Capítulo III – Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	47
1. As práticas desenvolvidas na educação pré-escolar	47
2. As práticas desenvolvidas no ensino do 1.º ciclo do ensino básico	64
Reflexão final	81
Documentação legal e Outros documentos orientadores	93
Sitiografia consultada	94

LISTA DE ANEXOS

- Anexo I- Grelha de Observação do contexto educativo
- Anexo II- Modelo de planificação Educação Pré-Escolar
- Anexo III- Modelo de planificação 1.º Ciclo do Ensino Básico
- Anexo IV- Exemplo de uma narrativa reflexiva: EPE e 1.º CEB
- Anexo V- Registo fotográfico da decoração da tenda para a área da biblioteca
- Anexo VI- Registo gráfico da carta enviada aos Encarregados de Educação
- Anexo VII- Registo fotográfico da Área da biblioteca com a manta
- Anexo VIII- Planificação semanal- “Habitat dos animais”
- Anexo IX- Registo gráfico e áudio da música “Nomes Coletivos”
- Anexo X- Registo fotográfico da atividade “construção do livro- Nomes coletivos”
- Anexo XI- Registo gráfico do livro “Nomes coletivos”
- Anexo XII- O flanelógrafo dos Chibos e Sabichões: Recurso didático
- Anexo XIII- Planificação da atividade- “Afinal quanto meço? Pequeno, médios e grandes
- Anexo XIV- Registo fotográfico dos resultados do projeto de intervenção
- Anexo XV- Registo fotográfico da atividade- “Saber mais sobre os animais”
- Anexo XVI- Planificação da atividade: desafia os teus sentidos!
- Anexo XVII- Registo áudio “Five Senses”
- Anexo XVIII- Registo gráfico das mensagens partilhas na ferramenta Classdojo
- Anexo XIX- Planificação da sequência didática dos três dias
- Anexo XX- Jogo dos Monstros: Recurso didático
- Anexo XXI- Registo fotográfico da atividade: Jogos matemáticos
- Anexo XXII- Registo fotográfico da Área TOP!

LISTA DE ABREVIACOES

AAAF- Atividades de Acompanhamento e Apoio à Família

AEC- Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB- Ciclo do Ensino Básico

DL- Decreto-Lei

EPE- Educação do Pré-Escolar

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM- Movimento da Escola Moderna

NEE- Necessidades Educativas Especiais

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PE- Projeto Educativo

PES-Prática Educativa Supervisionada

TEIP- Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TIC-Tecnologias de Informação e Comunicação

ZDP-Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente documento, intitulado por relatório de estágio (RE) surge como resultado do processo profissional e pessoal durante toda a prática vivenciada nesta etapa de formação inicial. O relatório insere-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES) sendo organizada pelas duas valências ao longo do ano, isto é, no 1.º semestre destinou-se à Prática pedagógica da Educação Pré-Escolar (EPE) e no 2.º semestre à Prática pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB), proporcionado pela Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. A concretização do relatório de estágio evidencia a habilitação profissional de ambas as valências, tal como autentica o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio.

Durante o mestrado foram envolvidos ciclos de estudo teórico-práticos que se apresentaram cruciais para o desenvolvimento de competências e aptidões investigadoras, críticas e reflexivas. O facto de este estar organizado em cada semestre por cada valência, e essas mesmas acompanharem os contextos de estágio, tornou-se bastante enriquecedor para a mestranda na medida em que, os momentos de reflexão sobre as práticas foram sempre translúcidos por uma fundamentação profissional bem como pessoal.

Importa igualmente aludir à importância do centro de estágio que participou durante este processo. A relação com toda a comunidade educativa foi espelho de todo o desenvolvimento deste processo uma vez que, a colaboração e a cooperação passaram por todos os intervenientes, desde as famílias até à equipa educativa, nomeadamente as orientadoras cooperantes (EPE e 1.º CEB), supervisoras institucionais e o par pedagógico. Toda esta relação proporcionou um clima de interajuda e de envolver para desenvolver.

Ao longo do documento, será evidenciada a prática educativa realizada tanto na EPE, onde decorreu numa sala dos quatro e cinco anos de idade, como no 1.º CEB, que se realizou junto de uma turma do 1.º ano de escolaridade. Cada vertente teve um total de horas de estágio de 220 horas, quatro dias por semana.

O relatório encontra-se organizado em três capítulos e um momento final de reflexão. No primeiro capítulo será abordado no primeiro ponto uma

temática bastante relevante na atualidade, que consiste na evolução dos papéis da escola e da sociedade. Esta abordagem surge no sentido de realçar as características presentes da escola de hoje, relacionando essas mesmas com a sociedade atual, mais especificamente, a criança do presente. Salienta-se assim, os contrastes existentes entre a criança de agora e a criança do passado, referindo a reduzida evolução da escola durante a mudança destes dois tempos. Nos outros dois pontos deste capítulo serão apresentados os quadros-teóricos que sustentam cada nível educativo e que fundamentam o que será proferido nos capítulos seguintes, destacando a importância da formação de um docente reflexivo, crítico, investigador assim como de perfil duplo.

No que concerne ao segundo capítulo, será exposta a caracterização do contexto de estágio, também referente a cada nível educativo. Ainda neste capítulo, será feita uma abordagem à metodologia de investigação utilizada ao longo do percurso formativo, enquanto estratégia utilizada ao longo da PES como forma de oferecer uma prática educativa com qualidade e consciente.

O terceiro capítulo enfatizar-se-á na descrição, análise e reflexão de algumas atividades desenvolvidas tanto na EPE como no 1.ºCEB, refletindo todo o impacto das ações no ensino e aprendizagem nas crianças bem como na mestrandia, enquanto percurso pessoal e formativo. Ao longo do presente capítulo serão apresentadas algumas imagens com o intuito de elucidar a realidade vivida nesta experiência.

Por último, e como forma de reflexão pessoal de toda a experiência vivenciada ao longo da ação educativa, surge a meta reflexão. Neste momento será elucidado o desenvolvimento das competências tanto profissionais como pessoais da mestrandia, assim como todas as dificuldades e obstáculos que encontrou neste percurso revelando como conseguiu contorná-los como forma de melhorar a sua prática educativa.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

No percurso de formação, ao longo da Licenciatura de Educação Básica e continuada pelo Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foram desenvolvidas inúmeras competências tanto a nível teórico como a nível prático.

O presente capítulo encontra-se organizado em três pontos: no primeiro ponto será abordado uma temática bem presente no nosso quotidiano: a divergência entre a sociedade atual e a escola contemporânea, referindo as causas e as consequências desta divergência.

A educação é vista na sociedade como um processo de construção de identidades pessoais e coletivas, onde fortalece os valores principais do ser humano, isto é, os direitos e os deveres para viver em comunidade (Sá-Chaves, 2015). A sociedade atual requer novas exigências e novas respostas, tendo ela características e necessidades que reclamam uma nova educação. A escola de hoje necessita de estabelecer condições para que as crianças se sintam motivadas, interligando a tecnologia de uma forma consciente e inovadora.

O segundo e no terceiro ponto dedicam-se às características que nortearam e fundamentaram o processo formativo na Educação Pré-escolar e do Ensino do 1.º Ciclo, dando especificidade a cada etapa educativa abordando tópicos como: os objetivos de acordo com a lei de Bases do Sistema Educativo, os documentos orientadores e os princípios pedagógicos específicos de cada nível.

De acordo com a fundamentação teórica de ambos os níveis educativos, a escola deve-se espelhar sobre uma pedagogia de natureza participativa, em que a imagem da criança reflete-se pela motivação, através do interesse intrínseco da tarefa e pela sua própria atividade, em que passa pelo questionamento e pela participação ativa na planificação. A imagem do docente está assente na escuta e na observação, na avaliação (sempre centrada nos processos) e na planificação, seguindo um método que proporcione a aprendizagem pela descoberta e investigação.

1. PARA UMA ESCOLA NA SOCIEDADE DA ERA DO CONHECIMENTO E INFORMAÇÃO

Quando se prenuncia um discurso sobre a pedagogia na atualidade, refere-se essencialmente aos conceitos de mudança, reforma e inovação. A mudança surge na educação devido ao desenvolvimento tecnológico bem como às alterações demográficas, nomeadamente nos fatores sociais, económicos e políticos (Nóvoa, 1992). No entanto, estes conceitos não são lineares pois a reforma nem sempre acusa a mudança, a melhoria e a inovação; a inovação associa-se à renovação pedagógica, à melhoria e à mudança; e a mudança pode não implicar a melhoria. A inovação surge como um dos mais exigentes conceitos a cumprir, atendendo às prioridades do ser humano, na medida em que, impõe tanto a mudança como a reforma de forma intencional, neste caso a melhoria do sistema educativo. Neste sentido, a inovação refere-se a uma série de intervenções, com algum grau de intencionalidade, em que tentam modificar atitudes, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas, introduzindo uma linha inovadora, partindo de materiais curriculares, novos projetos e estratégias de ensino e aprendizagem, e de outras formas de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da aula (Sebarroja, 2001).

A inovação transmite para a escola a resolução de um conjunto de problemas que tem como sua origem as insatisfações dos professores, crianças e pais. A inovação pedagógica constitui-se como um processo de estimulação, que permite às escolas o desenvolvimento de práticas mais adequadas à sua missão (Conselho Nacional de Educação, 2001).

A questão que se prende com estes conceitos é a seguinte, “A escola da atualidade acompanhou todos estes novos paradigmas?”. O caminho talvez mais inteligível para responder a esta questão será a comparação da escola da atualidade com a sociedade de hoje em dia uma vez que, a sociedade tem sido o espelho da evolução. O impressionante “desenvolvimento das tecnologias de informação e consequentemente globalização da informação e comunicação, o progresso provocado pela aceleração das descobertas científica” (Fernandes, 2000, p. 27) têm influenciado profundamente a natureza do saber e do conhecimento.

A sociedade atual é conhecida pela “sociedade de informação e de conhecimento”, caracterizada por uma povoação apetrechada de meios multimédia, que proporcionam rapidez e diversidade na busca de informação e conhecimento. A sociedade exige fluxos dinâmicos, conectáveis e flexíveis que promovam a comunicação e o conhecimento, exigindo um cidadão mais interveniente e mais criativo (Flores, Peres, & Escola, 2011b) e deste modo, é imposto à escola a formação de pessoas adaptáveis, integráveis, transformativas, capazes de liderar e de se antecipar às mudanças (Tavares, 2000). O que preocupa este facto, é o ensino atual não compadecer com a realidade, uma vez que ainda se limita a “ensinar a saber, que se faz da memorização um pilar fundamental (...) [continua fechada] sobre si própria, que perpetua a tradição livresca e que continua alheada das realidades circundantes” (Pacheco & Morgado, 2002, p. 10).

Todas estas transformações têm impacto no sistema educativo, todavia, a pressão que é colocado às escolas aumenta, exigindo uma melhor resposta às necessidades da nova era, sendo a escola vista como um conceito de organização dinâmica e não apenas um espaço físico, tutelado à distância pelo poder central. A complexidade da globalização e da mudança não foi assimilada pela capacidade do homem. A nova era reflete uma educação para todos; uma melhoria na qualidade educativa; o reforço da autonomia da escola; uma maior valorização das competências de modo a preparar melhor a criança para a época que se vive atualmente; e um currículo que preconize a diferenciação pedagógica (Fernandes, 2000).

A diferenciação pedagógica é o antónimo da forma como é organizado o tempo e o espaço escolar das escolas da atualidade, sendo ainda vista uma turma como homogénea. Segundo Barros (2010, p. 118), a escola devia ter sido alterada desde o início deste século, porém continuam a possuir problemas em assimilar a: “diferenciação pedagógica; diferentes ritmos de aprendizagem; aula centrada no aluno; necessidades específicas de cada aluno, público heterogéneo e diversificado, quer ao nível das competências, quer ao nível dos valores, culturas, hábitos e religiões”. Ao longo da PES, a diferenciação pedagógica foi implementada em ambos os níveis educativos, onde se teve a preocupação de adaptar os conteúdos a cada especificidade das crianças.

A ação educativa deve ser capaz de criar condições suficientes para que a criança continue a aprender de forma gradual, ao longo da sua vida, e não de

uma forma que simplesmente coleciona “competências, um pacote de procedimentos e um amontoado de coisas que podemos aprender!” (Pacheco & Morgado, 2002, p. 11). O processo de aprendizagem exige um acompanhamento desta evolução, de proporcionar modos de saber, de fazer e ser, de novos conhecimentos e um novo desempenho do professor, tendo a consciência de que nada está estabelecido como certo e tudo é novo e em constante mudança (Moreira, 2000). Os processos de ensino e aprendizagem têm de ser encarados numa perspetiva de inclusão que integrem “a dimensão pessoal e humana da interação, as diferenças e as desigualdades associadas à dignidade humana, as grandes questões das sociedades contemporâneas e a universalidade de alguns princípios reconciliadores das pessoas, das culturas e das civilizações” (Sá-Chaves, 2015, p. 146). Tais conceções avistam-se como inalteráveis, mostrando-se resistentes à mudança, o que dificulta a evolução tanto do currículo como do ensino e da organização das próprias escolas.

O que se reflete em muitas das escolas da atualidade é a falta de incentivo nas crianças e falta de gosto por aprender. Esta situação explica-se pelo facto das escolas não conseguirem responder à sociedade de hoje dado ao, “ambiente da sala de aula [parecer] monótono e inútil face a contexto social e cultural dos espaços extra-escolares onde as tecnologias de informação e comunicação misturam o lazer e o prazer com a reprodução do conhecimento” (Moreira, 2000, p. 24). A inovação curricular encontra-se estagnada, onde a existência de um padrão homogêneo e comum de atividades e a valorização dos resultados de avaliação contrariam a evolução. Tais evidências estão relacionadas “com a pobreza de recursos que ainda a hoje caracteriza as nossas escolas e contrasta fortemente com as exigências da “sociedade da informação” em que vivemos” (Fernandes, 2000, p. 91).

O termo inovação indica a dinâmica que deve atravessar, animar e contextualizar dois termos: a formação e o currículo na medida em que “a inovação escolar implica a sua aplicação no currículo, como instrumento de desenvolvimento e aprendizagem, mais (...) instituinte, mais explícito (...) e, obviamente na formação quer em relação aos conteúdos, aos métodos, às estratégias, às formas de organização e execução, gestão e avaliação” (Roldão & Marques, 2000, p. 7). A forma como se organiza os tempos letivos foram preocupações ao longo da PES, procurando sempre encontrar atividades que fossem ao encontro do interesse e empenho das crianças.

A escola que conhecemos, continua a ser vista como um espaço de transmissão de conhecimentos e de produção de comportamentos «standardizados», seguindo ainda as metodologias da escola tradicional, o que colide com o mundo atual, que é plural, e exige a participação ativa na recriação dos saberes que são recebidos (Perrenoud, 2000). O docente é ainda visto como “um “distribuidor de informação” e, por vezes, um “reprodutor de saberes”, que nem sempre está de acordo com os saberes que a criança adquire numa sociedade aberta às tecnologias da informação e do conhecimento” (Moreira, 2000, p. 97). Esta mudança passa pelo docente conseguir ver a escola como um local de perguntas e não de respostas, isto é, propor desafios às crianças e estas responderem através da investigação, de uma “aprendizagem integrada de informações disponíveis, preparando-se assim para a “sociedade do conhecimento” e para as múltiplas valências que o mundo de trabalho cada vez mais exige (*idem*, p. 100). Apenas com uma postura de prático reflexivo e investigador, de aceitar uma posição de facilitador da aprendizagem, sem receio de estar igualmente aprender, o professor estará apto à inovação curricular. A atitude do profissional de educação “não pode ser nem demasiado utópica nem demasiado planificada” (Roldão & Marques, 2000, p. 19), exige uma postura que transmita uma continuidade, através do experimentando, reformulando, avaliando, orientando com abertura ao conhecimento de outras experiências e não à espera de resultados previstos.

O próprio currículo não pode continuar a ser visto como “um pronto-vestir de tamanho único” (Formosinho, 1987) em que o seu principal propósito é simplesmente a preparação para os exames nacionais. Surge, neste sentido, a pertinência de evidenciar o perfil geral de desempenho do docente como forma de melhorar as práticas, tal como explanado no Decreto-Lei nº240/2001, de 30 de agosto, mencionado através de quatro dimensões.

A primeira dimensão diz respeito ao profissionalismo, socialização e ética que remete para a prática de saberes integrada, tendo em conta a comunidade educativa e as suas especificidades. Na segunda dimensão é mencionado o desenvolvimento do ensino e aprendizagem que consta a importância da adaptação do currículo, propondo um quadro de uma relação pedagógica de qualidade, indo ao encontro do que foi aludido anteriormente, relativamente à afirmação de Formosinho (1987). Repercute-se como palavras-chave esta

dimensão: aprendizagens significativas – interdisciplinaridade – democracia – relações interpessoais, todas elas imprescindíveis para uma boa prática educacional. A terceira dimensão, fala-nos na importância da participação na escola e da relação com a comunidade, em que o docente tem o dever de proporcionar a colaboração, promovendo “interações com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projectos de vida e de formação dos seus alunos” (DL. 240/2001, de 30 de Agosto). E por último, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida onde o docente encara a sua prática profissional com uma postura reflexiva, investigador e crítico, possibilitando ações consciencializadas.

Espera-se que o “currículo, tal como é publicado, é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de acrescentos, supressão e interpretação e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase” (Arends, 1995, p. 44). A falta desta transformação, transmitirá o currículo como instrumento de diferenciação e de exclusão social, tornando-se imprescindível que os conteúdos e a escolaridade sejam discutidos em função dos seus sentidos social, educativo e cultural (Pacheco & Morgado, 2002). Toda a capacidade de mudança por parte dos docentes, de alterar as suas práticas curriculares, contribuirá para a qualidade do processo de ensino aprendizagem.

Durante a PES, demonstrou-se uma postura de abertura à inovação curricular. Um dos contributos para tal foi, a utilização da metodologia de investigação-ação, que será desenvolvido no capítulo II, possibilitando a prática educativa a cada contexto bem como responder às exigências da sociedade atual. Foi ainda sustentada na sua prática, uma metodologia centrada na criança proporcionando competências baseadas em pedagogias ativas e construtivas. A preparação da criança para o mundo de hoje, necessita de professores artesãos de uma pedagogia construtivista, que se refletem em saberes de organização de situações de aprendizagem, especialistas de avaliação formativa, reguladores de percursos de formação bem como gestores de heterogeneidade (Perrenoud, 2002).

Neste sentido, a metodologia que norteou a prática educativa fundamentou-se essencialmente na pedagogia em participação. Em virtude da aplicação da inovação curricular, a pedagogia participativa focou-se como processo de ensino e aprendizagem em que “a imagem da criança é a de um ser com

competência e atividade. (...) a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 28). Todo o processo possibilita à criança um desenvolvimento da aprendizagem cooperativa, onde possa experimentar e participar de forma ativa e construtiva. É a partir da democracia que a Pedagogia em Participação desenvolve as suas crenças, valores e princípios. Por esta razão, e dada a importância da organização do ambiente educativo para o desenvolvimento das identidades, das aprendizagens e das interações das crianças, durante a PES desenrolou-se, tanto na EPE como no 1.ºCEB, projetos incidentes na melhoria do espaço. Perante estas dinamizações, ocorreu uma constante experiência em democracia, permitindo a “inclusão de todas as vozes e a resposta a todas e a cada uma delas” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 43). A criança durante o processo de ensino e aprendizagem constitui-se como co construtor, tendo como mediador o ambiente educativo em que, necessita de ser estimulante, apetrechado de material significativo, variado e com o uso flexível. Acredita-se que, a forma como é organizado o ambiente educativo apresenta, tal como Zabalza (1998) alude, como agente principal do funcionamento de uma “estrutura de oportunidades”.

Como foi visto, para a existência de um ambiente educativo favorável para o desenvolvimento da criança, é necessário a existência de material pedagógico significativo. Neste sentido, e segundo as exigências da sociedade do século XXI, a sociedade do conhecimento, incorpora na sua dimensão pedagógica ativa um papel de relevo às tecnologias de informação e educação (TIC) enquanto mediadoras, uma vez que a educação atualmente reflete-se mais num processo do que apenas num resultado (Ruivo & Mesquita, 2013).

As TIC são vistas como um poderoso recurso para o melhoramento do ambiente de aprendizagem assim como preconizador da pedagogia diferenciada na medida em que, faculta a individualização do percurso na aprendizagem de cada criança. Para além de motivadora, as tecnologias contribuem para uma melhor participação, concentração, entusiasmo bem como um facilitador na compreensão e organização. Flores, Escola e Peres (2011a, p. 405) revelam as novas tecnologias como um impulsionador de “modos de ensinar e de aprender e têm encetado novas formas de disseminação e de democratização da aprendizagem”.

Ao longo da PES foram, sempre que possível, utilizadas as TIC uma vez que, estas constituem uma forma enriquecedora no processo de ensino e aprendizagem (cf. cap. III). A criança pode usar as tecnologias para recolher informações, construir o seu saber e simular situações, permitindo o incentivo a “processos de colaboração, interacção global, (...) interacção social e oferecem possibilidades de treinar o pensamento em contextos do mundo real (Moreira, 2000, p. 50). Flores, Peres e Escola (2012, p. 95), reforçam ainda que as novas tecnologias “revolucionam as aplicações mais tradicionais e alteram o modo como se aprende, onde e quando se aprende, permitindo a produção e processos de ensino-aprendizagem em contextos diferenciados, colaborativos e participativos sendo que envolvem ambientes formais e informais”. As TIC contêm a potencialidade de instituir uma construção do conhecimento mais do que uma mera transmissão, alteram totalmente os tempos e os espaços das aprendizagens (Roldão & Marques, 2000).

Porém, muitas das escolas não se encontram devidamente equipadas com aparelhos tecnológicos, não sendo apenas o único problema a presenciar a multimédia da educação. A falta de formação e motivação dos docentes para a utilização deste meio é também um entrave para a inovação. “Espelha, assim, que apesar das melhorias ocorridas na formação inicial, no que diz respeito à inclusão das TIC, ainda não foram significativas para trazer à figura mudanças nas práticas dos futuros docentes” (Flores, Peres, & Escola, 2012, p. 93). Para muitos profissionais da educação, a tecnologia é simplesmente vista como a utilização de uma máquina, sendo dominada com uma maior eficácia por parte das crianças (Ruivo & Mesquita, 2013).

Para a utilização das TIC se refletir na realização de boas práticas educativas, para além do que já foi aludido, importa que estas sejam utilizadas como ferramentas pedagógicas em que criem um ambiente interativo que proporcione à criança situações problema, possibilitando a investigação, o levantamento de hipóteses, onde pode testá-las e redefinir as suas ideias iniciais, construindo, assim, o seu próprio conhecimento (*idem*).

Nesta linha de pensamento a escola, nas suas práticas formativas e educativas, tem de estar ao contexto de rápida modificação tecnológica e científica que afeta, naturalmente, os padrões e os valores sociais (Moreira, 2000), em que se torna essencial pensar no futuro, olhando para “a sociedade na sua totalidade e complexidade actuais [segundo], uma visão prospetiva

capaz de ajudar os receios instalados e a encontrar respostas mais consoantes com as exigências futuras” (Pacheco & Morgado, 2002, p. 11).

A escola deve representar uma abertura de espírito, de transmitir o pensamento e o agir, de conceber e de representar a realidade a um outro nível que permita superar todas as incongruências e contradições a que os sujeitos e as sociedades, de hoje, estão sujeitos. E principalmente poder responder que sim à questão: “A escola da atualidade acompanhou todos estes novos paradigmas?” sendo o sujeito, o único ser capaz de mudar e de fazer a diferença, neste caso o professor/educador é o agente principal da inovação. Este conceito exige-lhe experienciar a novidade e a capacidade de melhorar as suas práticas, aprendendo a recomeçar. Tal como Cardoso (2012, p. 27) afirma, a concretização da inovação pedagógica “deverá passar pelo assentimento de cada sujeito, pela participação activa e reflexiva e por uma colaboração alargada com os outros intervenientes no processo”. Desta forma, seguidamente serão apresentados os pressupostos teóricos que nortearam a PES com o intuito de acompanhar a criança do presente.

2. PARA UMA PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A educação pré-escolar consiste na primeira etapa da criança, desde os 3 anos de idade até ao ingresso do ensino básico, no processo de educação ao longo da sua vida, sendo esta complementar à ação educativa familiar. O seu objetivo principal persiste assim, no desenvolvimento equilibrado da criança em sociedade como ser livre, solidário e autónomo (DL n.º 147/97 de 11 de junho).

O desenvolvimento da criança depende da ação onde se insere, ou seja, tanto pela ação educativa familiar como pela ação educativa escolar. A ação educativa familiar corresponde ao “primeiro e mais marcante espaço de realização, de desenvolvimento e de consolidação da personalidade humana, no qual o individuo se afirma como pessoa” (Miranda, 2002, p. 11). No que diz respeito à ação educativa tem como processo, fortalecer a identidade e

autonomia formativa da criança bem como reforçar os laços entre o Jardim de Infância, o meio envolvente e a família (Zabalza, 1998). Tanto uma ação como a outra constituem dois contextos sociais que colaboram para a educação da mesma criança, relevando importância na relação entre estes dois sistemas (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 28). Tal como Marques (2001) refere, os pais são os primeiros educadores, e continuam a ser ao longo da sua escolaridade os responsáveis pela sua educação e bem-estar. Os educadores são parceiros que devem reconhecer a existência de um bem comum, unindo esforços e partilha de objetivos.

Assim, é da responsabilidade dos educadores promoverem uma maior aproximação das famílias no contexto educativo da criança, potenciando a comunicação entre o Jardim de Infância e a família, envolvendo os pais em atividades de aprendizagem, tanto no contexto educativo como em casa. O educador tem o dever de ganhar confiança dos familiares e “por os conhecerem enquanto pessoas com personalidade, história e opiniões que afectam as suas ações diárias” (Siraj-Blatchford, 2004, p. 14), uma vez que é o primeiro e mais relevante intérprete no desenvolvimento da criança. Torna-se então, imprescindível a relação da ação pedagógica com a ação familiar, impossibilitando estas de serem isoladas dos âmbitos que a rodeiam (Nóvoa, 1995).

Sincronicamente, cabe ao educador ser apoiante no desenvolvimento da criança, não de ensinar, mas sim de “encorajar a aprendizagem activa por parte das crianças” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 27), seguindo uma perspectiva construtivista. O adulto na ação tem um papel de observador participante e reflexivo, em que a partir da observação o educador interage como forma de perceber como é que a criança raciocina e pensa. Piaget concorda que o papel do educador consista “basicamente em despertar a curiosidade da criança e estimular-lhe o espírito da investigação” (*idem*).

No decreto-lei 241/2001 de 30 de agosto, no anexo nº1 ponto II, especifica o perfil do educador de infância pelo responsável por conceber e desenvolver “o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”. Para alcançar o que foi aludido, o profissional de educação tem de recorrer a uma observação sistemática do indivíduo (Estrela, 1994), como forma de adquirir as

necessidades e interesses de cada criança partindo assim de uma recolha de informação e de avaliação. Tendo um conhecimento holístico da criança, o educador é capaz de promover um meio adequado ao desenvolvimento da criança e “um espaço onde a criança pode ser ela própria, desenvolvendo livremente o seu ofício de brincar” (Chamboredon & Prévot, 1982 cit. por Cardona, Vieira, Uva, & Tavares, 2015, p. 50). A perspetiva de dar continuidade entre o brincar e o aprender pronuncia-se na imagem da criança como sujeito e agente da ação educativa, “que lhe garante o direito de ser escutada nas decisões relativas à sua aprendizagem e de participar no desenvolvimento do currículo” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 31).

A planificação significa para o educador, estudar o dia das crianças possibilitando “uma compreensão do contexto como processo no qual a duração, o suceder-se das situações, a sua repetição rítmica e a sua distribuição constituem, igualmente, aspectos relevantes da ecologia que têm um efeito no indivíduo em desenvolvimento (Bondioli, 2004, p. 22). A avaliação surge como um fator fulcral na contribuição do desenvolvimento das aprendizagens já que, implica a conquista de consciência da ação, baseada em todo o processo contínuo que possibilita a adequação do processo educativo tendo em conta progressão das aprendizagens (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007).

Tendo por base a avaliação formativa durante a prática educativa na EPE, foi possível a planificação de intervenções adaptadas ao grupo de crianças. A avaliação formativa, desenvolve-se num processo contínuo e interpretativo em que “procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando” (Circular nº.: 4 /DGIDC/DSDC/2011). Para uma melhor consciencialização da ação, proporcionaram-se momentos de reflexão relativamente a todos os intervenientes da ação. A resposta deste procedimento é relevante para o desenvolvimento do currículo e da sua modificação, como forma de colmatar as necessidades das crianças. Além disso, a criança é encorajada a refletir e a avaliar o seu próprio trabalho, possibilitando-a consciente da sua própria aprendizagem.

Na sustentação da proposta de atividades, o educador apoia-se nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Importa referir que, houve a necessidade de rever e atualizar este documento

orientador no presente ano, sendo homologadas através do Despacho n.º 9180/2016 de 19 de julho. Decorridos 18 anos, a revisão incidiu essencialmente na evolução social indo ao encontro da inovação curricular pois, para além dos princípios e fundamentos permanecerem inalteráveis, foram introduzidos às áreas de conteúdo exemplos práticas e sugestões de reflexão com o intuito de proporcionar práticas mais eficazes, tendo em conta a evolução social e os mais recentes estudos nacionais e internacionais.

As OCEPE visam desenvolver competências e destrezas, que aprendam normas e valores e que se promova atitudes úteis para o desenvolvimento da criança, a nível social e pessoal no presente e também no futuro. Não se apresentando como um documento rígido, evidenciam uma aprendizagem livre onde a criança tem participação ativa. A dinâmica curricular deve ser afirmada de forma interligada, integrada, transversal e contextualizada, em que afirma a “curiosidade natural da criança assim como o seu espírito crítico e a competência para aprender a aprender” (Marchão, 2012, p. 37).

O documento de orientação da EPE organiza-se em diversas áreas de conteúdo, que se baseiam em pressupostos do desenvolvimento da aprendizagem no processo educativo, segundo uma construção articulada do saber, demonstrando algumas atitudes e saber-ser-fazer. As áreas de conteúdos a saber: Formação Social e Pessoal, Conhecimento do Mundo e Expressão e Comunicação consistem na transversalidade dos conteúdos de forma integrada e globalizante, ao qual contribuem para uma “organização pedagógica, constituindo uma referência para facilitar a observação, a planificação e a avaliação” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 10).

A área de Formação Social e Pessoal prende-se com a forma “como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem” (*idem*, p. 33). O Jardim de Infância, sendo um contexto social, permite à criança adquirir referências através das relações e interações com os outros e com o meio que a rodeia.

A área de Expressão e Comunicação é organizada em diferentes domínios que apresentam uma forte ligação uma vez que, apresentam cada uma delas formas de linguagem imprescindíveis para a criança exprimir-se e dar sentido ao meio envolvente. Os domínios desta área são: expressão motora; expressão

dramática; expressão plástica; expressão musical; domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e domínio da matemática.

A área do Conhecimento do Mundo insere-se no desejo de saber e compreender o porquê das crianças, fomentando-se na EPE através “de oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar descobrir e compreender” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 85).

O educador de infância deve ter em conta todas as áreas de conteúdo, planificando atividades segundo os interesses e necessidades, aproveitando todo o seu potencial para um desenvolvimento global e harmonioso de cada criança. No entanto, deve estar bem presente que o currículo da escola infantil não significa desenvolver um currículo formalizado, mas sim adaptar um currículo em que “as crianças devem simplesmente viver experiência diária sem outra pretensão que não seja a de brincar, disfrutar e estar com as outras crianças” (Zabalza, 1992, p. 94), dando lugar à espontaneidade, podendo ou não abordar diferentes temáticas.

Na mesma linha de pensamento, a ação educativa não se rege apenas pelas OCEPE sendo imprescindível a adoção de um modelo curricular da Educação de Infância, na medida em que consiste num “importante andaime para apoiar o [educador] na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional onde as crianças se envolvam, persistam, aprendam e desenvolvam um habitus para aprender” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 34), possibilitando a sustentação de uma prática pedagógica significativa.

Neste quadro teórico serão abordados três modelos curriculares, o modelo High Scope e o Movimento Escola Moderna (MEM), uma vez que o contexto educativo apresentado era sustentado segundo estes dois modelos. Para além destes modelos, será abordado um outro modelo, o Reggio Emilia pois considera-se que foi também um modelo bem presente durante a prática na Educação Pré-Escolar. Os três modelos curriculares estabelecem de igual forma o desenvolvimento integral da criança, através do envolvimento da comunidade, mais especificamente com a família, a planificação das atividades centradas no interesse da criança, com o objetivo de desenvolver aprendizagens significativas bem como a criação de um ambiente educativo capaz de desenvolver a autonomia e as relações interpessoais.

O modelo curricular de High Scope, incidente nos pressupostos centrais de Piaget, orienta-se fundamentalmente na construção da autonomia intelectual da criança. O desenvolvimento da aprendizagem ativa da criança ocorre a partir de um ambiente educativo providenciado de oportunidades adequadas ao seu desenvolvimento (Hohmann & Weikart, 2003). O educador tem como papel proporcionar um espaço pedagógico, respondendo sempre aos interesses das crianças; confrontar formas de negociação para a resolução de problemas surgidos assim como “aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família” (*idem*, p.99), propondo um ambiente familiar.

Os princípios básicos do currículo do modelo High Scope na educação pré-escolar são organizados em três características: o ambiente físico, a rotina diária e as interações. Relativamente ao primeiro princípio básico, o ambiente físico, caracteriza-se essencialmente pela criação de um espaço adaptado onde a criança se sente capaz de explorar autonomamente. O espaço ao estar organizada em diferentes áreas: área da casa, área da expressão plástica, área das construções, área das comunicações, entre outras, e ao conterem materiais diversificados permite uma ação independente e estimulante da criança com o mundo físico, possibilitando a construção do seu próprio conhecimento (Zabalza, 1998). A partir das ações, é possível retirar o seu próprio significado através da reflexão, facilitando a construção do sentido do mundo. A criança está inserida num ambiente de aprendizagem, segundo uma perspectiva de orientação construtivista, em que é-lhe permitido experienciar vários, consentindo ao educador a harmonização de mensagens verbais e não-verbais, acentuando os próprios interesses das crianças para possíveis propostas (Oliveira-Formosinho, 2013). O espaço é constituído normalmente por áreas que oferecem atividades diferenciadas, em que permitem a exploração de diversas aprendizagens curriculares. A organização por áreas “além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 83).

O segundo princípio do modelo High Scope, a rotina diária, inclui o processo “planear-fazer-rever”, que possibilita as crianças expressarem as suas intenções, colocando em prática e refletindo sobre elas. As rotinas constituem, também um apoio à aprendizagem ativa visto que as crianças antecipam o que vai acontecer, dando-lhes mais segurança e controlo no seu quotidiano do pré-

escolar. O contexto ao ser preparado segundo os interesses e necessidades das crianças, possui por ele mesmo um espaço de intervenção curricular. Todavia, não é apenas a partir do espaço organizado que a criança adquire uma aprendizagem ativa. É importante que o educador organize o tempo com atividades diversificadas, onde também facilite diferentes interações nomeadamente criança-criança, criança-adulto, em pequenos ou em grande grupo.

As crianças alcançam a aprendizagem pela ação, partindo das vivências experimentais diretas e de “interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promove o crescimento intelectual, emocional, social e físico” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 5). A interação adulto-criança é vista segundo Piaget por uma construção do conhecimento na medida em que, o adulto apenas cria situações que desafiem o pensamento da criança, sendo esta capaz de “alcançar algum equilíbrio entre assimilar o mundo a si própria ou assimilar-se ao mundo” (Zabalza, 1998, p. 160). É também através das interações adulto-criança, que harmonizam interações positivas, permitindo à criança expressar-se sobre os seus pensamentos e sentimentos, com confiança e liberdade. O adulto para se envolver no ambiente de aprendizagem pela ação “posicionam-se ao nível físico das crianças, seguem as ideias e interesses delas e conversam com elas num estilo que implica dar-e-receber” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 51), ou seja, existe uma relação de cooperação e companheirismo.

No que concerne ao modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM), inspirado na pedagogia de Freinet. As crianças são participantes ativas tanto na construção da sua aprendizagem como na participação da gestão de atividades a desenvolver no dia-a-dia numa perspetiva social, facultando a aprendizagem numa interação a pares. É em grupo que as crianças resolvem diversos problemas no seu dia-a-dia, partilhando opiniões. Esta participação é viável na medida em que, é construída pela ação dos docentes, uma formação democrática e o desenvolvimento social e moral das crianças (Folque, 1999). Os educadores apresentam-se como “dinamizadores do espírito de cooperação e dos princípios cívicos e morais” (Serra, 2004, p. 55) que mantêm e estimulam a autonomia e a responsabilidade de cada criança no grupo de educação cooperada (Niza, 2013).

No MEM a sala de atividades encontra-se organizada, tal como modelo abordado anteriormente, em diferentes áreas. A sala é organizada em áreas pois possibilita “às crianças o tempo lúdico da atividade exploratória das ideias, dos materiais ou dos documentos para que possa ocorrer a interrogação” (*idem*, p. 146). A criança tendo a oportunidade de agir e explorar num espaço rico e adequado, com o objetivo de desenvolver uma compreensão pessoal do mundo, são o foco principal deste movimento. Para a contribuição de um ambiente agradável e altamente estimulante, as paredes da sala de atividades servem de expositores das produções das crianças. É também nas paredes que se encontra todo “o conjunto de mapas de registo que ajudem a planificação, gestão e avaliação da atividade educativa participada por elas” (Niza, 2013, p. 151). A vida em grupo é vista como um lugar desafiador ideal para o desenvolvimento social, moral e intelectual. É a partir da experiência da democracia direta que a comunidade educativa privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação. Toda a aprendizagem é então, construída mais pelas crianças do que pelo próprio educador, sendo elas encorajadas a comunicar (Folque, 1999).

O modelo Reggio Emilia, outro dos modelos utilizados na EPE, caracteriza-se essencialmente pela “focalização dada a todas as formas de expressão simbólicas (“as cem linguagens”) e pelo envolvimento dos pais e da comunidade no processo de ensino e aprendizagem” (Lino, 2013, p. 110). Os pilares deste modelo incidem na vivência e no sentimento da comunidade educativa, em que tanto os familiares como os docentes colaboram e cooperam para a melhor aprendizagem do educando, formando uma aprendizagem recíproca através de uma “participação diária nos acontecimentos culturais” (*idem*, p.112). A criança é vista como um sujeito competente, de direitos e um aprendiz ativo, em que o seu dia-a-dia remete a situações de brincadeira e de diálogos. Para tal, o ambiente educativo é constituído por forma a “promover a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação” (Lino, 2013, p. 120) com a comunidade, estando assim composto por espaços e materiais organizados consoante um ambiente estável e agradável, para que a criança se sinta em casa. A *piazza* é considerado um espaço comum onde se encontra o atelier, o arquivo, a sala de música e a biblioteca e a sala de atividades, que está organizada em duas áreas: a área do faz-de-conta e a área da expressão dramático. O adulto tem um papel fundamental no apoio intencional e

sistemático com a criança nestes diferentes espaços visto que, ajuda “a criança a atuar ao nível máximo das suas capacidades, isto é, agir ao nível da “zona de desenvolvimento próximo” (Vygotsky, 1979 cit. por Lino, 2013, p. 115). Vygotsky definiu como ZDP a distância entre o nível de desenvolvimento real, definido pela resolução de problemas de cada indivíduo, e o nível potencial, determinado pela resolução de problemas com a ajuda de adultos (Siraj-Blatchford, 2004). O currículo é negociado entre a criança e o educador, sendo este planeado de acordo com os interesses das crianças e as necessidades individuais e de grupo (Maia, 2008).

O ambiente educativo afirma-se como um agente fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem e crescimento pessoal, bem como a concretização de significados para a criança, tal como foi referido ao longo da explicação dos modelos curriculares. É a partir da organização do ambiente educativo que a criança alcança diferentes experiências podendo afirmar que, “cada um dos nossos comportamentos assim como cada actuação em que nos vemos implicados, adquire sentido para nós e, exerce os seus efeitos, segundo o contexto em que nos encontramos” (Zanelli, 1884, cit. por Zabalza, 1992, p. 121). O papel do educador é fundamental na criação de um ambiente adequado, ampliando e enriquecendo as experiências possíveis vivenciadas naquele espaço, nomeadamente “componentes no que se refere à variedade de estímulos, diversidade de situações, integração de níveis de desenvolvimento (o cognitivo, o fantástico, o motor, o social, etc.) e complementação de linguagens e modos de relação” (Zabalza. , 1992, p. 123).

Ao longo da PES a importância do ambiente educativo foi valorizada na medida em que, uma das preocupações iniciais foi a dinamização de algumas áreas da sala de atividades com o intuito de criar um espaço mais estimulante, possibilitando múltiplas possibilidades de ação. Igualmente foi indispensável a orientação das OCEPE durante a prática educativa, possibilitando um apoio na organização da rotinas das crianças.

Compreende-se assim que, na educação de infância “os educadores têm de continuar a desenvolver e a [melhorar] as suas práticas de planeamento e avaliação, para serem realmente eficazes no apoio às crianças pequenas nos seus processos de aprendizagem” (Siraj-Blatchford, 2004, p. 39), pois é com eles que as crianças vivenciam grande parte do seu quotidiano, criando um modelo. Para serem realmente eficazes, o educador tem de saber responder à

própria diversidade e heterogeneidade das crianças, evidenciando a necessidade constante da inovação e mudança.

3. PARA UMA PEDAGOGIA DO ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Segundo o pensamento do que foi supramencionado no primeiro ponto importa situar a práxis educativa sustentada e apropriada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, dando enfoque aos princípios pedagógicos e as metodologias de ensino que o docente está disposto a seguir, tendo em conta às mudanças do quotidiano educativo, refletindo uma atitude aberta e flexível (Ferreira & Santos, 2007, p. 48).

O 1.º CEB constitui a escolarização obrigatória, que ocupa a primeira etapa do desenvolvimento do ser humano, desde os seis anos de idade, com a duração de quatro anos, sendo um direito considerado numa etapa determinada da vida. Segundo Sacristán (2000, p. 90), a etapa obrigatória oportuna a conjugação de diversos meios pedagógicos, tais como: “o desenvolvimento de actividades práticas, provocação de determinadas vivências, possibilidade de a vida escolar ocorrer num clima ou ambiente apropriados, prática de hábitos de comportamento, estabelecimento de algumas relações interpessoais adequadas” e acima de tudo, desenvolver e preparar para a aprendizagem ao longo da vida, criar nos indivíduos hábitos e competências para poderem ser autónomos.

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) os objetivos do ensino prendem-se essencialmente por garantir uma formação comum a todos os portugueses facultando momentos de inter-relação de “saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura quotidiano” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 7.º), não esquecendo o reconhecimento pelas expressões bem como a aquisição de competências básicas essenciais para a construção de um futuro próspero e de um bom cidadão (*idem*). Além dos objetivos supramencionados, o 1.º CEB contém objetivos específicos que vão ao encontro do “desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo

domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plásticas, dramática, musical e motora” (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, artigo 8.º). Na LBSE ainda refere que, este ciclo é gratuito e globalizante. As áreas curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motora e Oferta Complementar, Apoio ao Estudo estão unicamente a cargo de um professor.

As áreas curriculares encontram-se organizadas por diferentes cargas horárias, tal como é preconizado pelo Decreto-Lei n.º176/2014 de 12 de dezembro em que, Português e Matemática é atribuído o mínimo de sete horas semanais e Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motora três horas no mínimo semanais. Ainda como componentes do currículo, o Apoio ao Estudo destina-se com um mínimo de uma hora e meia, e Oferta complementar apenas com o mínimo de uma hora semanal durante os quatro anos de ensino básico. A matriz é também composta, embora de frequência facultativa, por Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), sendo esta de carga horária nos primeiros dois anos de escolaridade, ou seja, no 1.º e 2.º ano é destinado o mínimo de 5 horas semanais e um máximo de 7,5 horas, e no 3.º e 4.º ano a carga horária é diminuída para um mínimo de 3 horas e um máximo de 5,5 horas semanais. Nestes dois últimos anos de escolaridade foi ainda acrescentado na matriz, o Inglês, de carácter facultativo, com uma carga horária mínima de 2 horas por semana.

É notório ao longo da matriz das Expressões Artísticas do 1.ºCEB, uma desvalorização e a falta de reconhecimento perante as práticas educativas. Apesar de ser um facto bem presenciado na matriz curricular, a desvalorização das AEC ao longo do currículo do 1.º CEB, é ainda evidenciada com a falha de cumprimento da carga horária destinada às Expressões Artísticas e Físico-Motora no horário letivo. Confronta-se esta ideia segundo os autores Caldas e Vasques (2014, p. 18), que afirmam “na segunda década do século XXI, quando nos deveria ser dada a esperança de viver um mundo mais solidário e livre, se continue a assistir, em Portugal, ao progressivo desinvestimento na Educação Artística”. Esta situação é vista pelos professores pelo facto do programa de Português e de Matemática se apresentar com demasiados conteúdos propostos para cada ano de escolaridade. Aquando do tempo destinado para esta área, a maioria das vezes é ocupado com a “produção de objetos para celebrar e marcar datas especiais, ou no embelezamento de

gravuras; as estratégias de acesso e a apreciação das obras de artes são esporádicas e, raramente, resultam num trabalho continuado na sala de aula” (Lameira, Cardoso, & Pereira, 2012, p. 61)

Todavia, e como tem sido mencionado ao longo do RE, o docente deve articular saberes a partir da interdisciplinaridade, otimizando o tempo pedagógico através da gestão flexível do tempo. O docente não pode esquecer que, “as artes são um importante veículo de conhecimento, e, especialmente, porque extraímos delas uma compreensão de experiência humana e, através delas, dos valores humanos” (Bronowski cit. por Santos, 1989, p.28). Na educação, as artes são então consideradas imprescindíveis para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo bem como para o desenvolvimento da sensibilidade através da exploração e transmissão de novos valores. As expressões Artísticas, são sem dúvida para além do que já foi mencionado, espaços que manifestam inovação, tolerância e solidariedade. “é a própria dimensão ética da educação que se reforça e, sem isso, a educação formal fica reduzida a mero instrumento técnico” (Caldas & Vasques, 2014, p. 18).

Os principais documentos orientadores no 1.º CEB que refletem o currículo são os Programas e as metas curriculares. O programa assume-se como “o documento oficial de carácter nacional ou autonómico em que são indicadas as regras gerais e as linhas de trabalho a desenvolver em determinado nível do sistema educativo” (Zabalza, 1998, p.95) e as metas curriculares consistem na identificação dos “desempenhos que traduzem os conhecimentos a adquirir e as capacidades que se querem ver desenvolvidas, respeitando a ordem de progressão da sua aquisição” (Despacho n.º 15971/2012 de 14 de dezembro). Neste sentido, estes documentos surgem como forma de salientar o conjunto de aprendizagens e competências que as crianças terão, ao longo do processo educativo, desenvolver. Importa referir que, apenas as áreas curriculares de Português e Matemática contêm o Programa agregado às Metas curriculares. Estes dois documentos encontram-se organizações em conteúdos, objetivos e descritores de desempenho, diferenciando somente a apresentação das Metas Curriculares nos dois programas pois, em Português estas são referenciadas numa tabela ao longo do programa, facilitando a sua consulta pelo professor (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015), enquanto que as metas curriculares de Matemática, apresentam-se organizadas em domínio,

subdomínio, objetivo geral e descritor de desempenho (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2012).

O programa de Português, homologado em 2015, estrutura-se em quatro domínios: a Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015). No que diz respeito ao programa de Matemática, homologado em 2013, encontra-se organizado em três domínios: Números e Operações (NO), Geometria e Medida (GM) e Organização e Tratamentos de Dados (OTD) (Bivar, et al., 2013).

Em relação às restantes áreas curriculares, Estudo do Meio (EM) e Expressões Artísticas e Físico-Motoras encontram-se organizados num documento, não sofrendo alterações desde 2004. Esta situação sobrevaloriza, novamente, as áreas curriculares de Português e Matemática, uma vez que ambos foram reformulados recentemente. Tanto o Programa de Estudo do Meio como o de Expressões Artísticas e Físico-Motoras são abordados por blocos, sendo EM organizado por seis blocos: bloco 1- À descoberta de si mesmo; bloco 2- À descoberta dos outros e das instituições; bloco 3- À descoberta do ambiente natural; bloco 4- À descoberta das inter-relações entre espaços; bloco 5- À descoberta dos materiais e objetos; e bloco 6- À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade. Relativamente à componente curricular de Expressões Artísticas e Físico-Motoras são distribuídas em quatro áreas: a Expressão Dramática, Expressão Físico-Motora, a Expressão Plástica e a Expressão Musical (Departamento da Educação Básica, 2004). Encontram-se ainda os objetivos gerais e objetivos específicos, em cada bloco de conteúdo, sendo “antecedidos de um texto introdutório onde é definida a sua natureza e são dadas algumas indicações de carácter metodológico”, tendo um carácter flexível, em que o professor poderá optar pela ordem de abordagem (Departamento da Educação Básica, 2004, p. 102) .

O professor tendo um perfil de monodocência é-lhe concedido o desenvolvimento do respetivo currículo consoante o contexto educativo. O currículo representa, “o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar” (Zabalza, 2001, p. 12). Neste sentido, o docente deve adaptar o currículo ao contexto em que se insere, “mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção de aprendizagem dos alunos” (DL n.º 241/2001 de 30 de Agosto). O docente é quem concebe o

currículo, é um agente da comunidade escolar que cria e transforma contextos educacionais (Machado & Gonçalves, 1991).

Algo que se torna importante refletir neste momento, é a contrariedade que existe nos diferentes níveis educativos. Este perfil de monodocência é linear tanto na EPE como no 1.ºCEB, no entanto, o currículo que sustenta a Educação Pré-escolar é evidenciado apenas num único documento orientador de cariz flexível e o currículo do 1.ºCEB sendo também com um perfil monodocência, qual a razão da existência quatro documentos orientadores? A visão da importância da interdisciplinaridade no 1.º CEB é logo posta em causa no seguimento deste isolamento de áreas curriculares. É sabido que, o professor titular de turma, é livre de explorar esses à medida das crianças, ou seja, tem autonomia para definir os “objetivos mínimos de cada disciplina, área disciplinar e área escolar, tendo em conta as especificidades da comunidade educativa” (Pacheco, 1994, p. 30).

Deste modo, o docente torna-se um gestor e planificador do currículo em que, ao criar um projeto curricular adequado à turma, consegue responder às necessidades de cada criança, permitindo de igual forma a transversalidade das áreas curriculares, isto é, explorar as diferentes áreas de uma forma integradora, e não isolada. Através da transversalidade das áreas, é possível o desenvolvimento global das crianças, a compreensão e aquisição dos conteúdos e competências (DL n.º 17/2016 de 4 de abril) bem como o incentivo à interdisciplinaridade que requer a “criação de espaços de trabalho conjunto e articulado em torno de metas educativas” (Roldão, 1999, p. 47), preconizadora de uma educação holística, baseada nos interesses e necessidades das crianças. A interdisciplinaridade foi uma referência ao longo da PES, considerando imprescindível esta integração de conteúdos bem como a valorização dos conhecimentos prévios das crianças, tal como estão narradas no terceiro capítulo, as planificações das atividades incidem nesta mesma perspetiva.

O currículo integra também a dimensão avaliativa que traduz o processo das metas e estratégias desenvolvidas. Deste modo, a avaliação constitui “um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico” (DL n.º 6/2001 de 18 de janeiro). A avaliação compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação sumativa e de avaliação

formativa. Relativamente à avaliação diagnóstica, assume-se como um facilitador da “integração escolar do aluno, o apoio à orientação escolar e vocacional e o reajustamento de estratégias” (*idem*, artigo 28º), realizando-se logo ao início de cada ano de escolaridade.

No que diz respeito à avaliação sumativa, exprime-se de forma quantitativa em que é atribuído uma finalidade de classificação, seleção, orientação e certificação (Pacheco, 1994), dando “origem a uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo do aluno (DL n.º 17/2016 de 4 de abril, artigo 24.º).

Em relação à última modalidade mencionada, a avaliação formativa, considera-se a modalidade de maior relevância uma vez que “destina-se a informação o aluno, o seu encarregado de educação, os professores e outros intervenientes sobre a qualidade do processo educativo e de aprendizagem” bem como a situação em que as crianças se encontram comparativamente ao cumprimento dos objetivos do currículo (Pacheco, 1994, p. 43). Permite ainda, estabelecer novos objetivos para a prossecução do sucesso escolar assim como para reajustar a adaptação curricular, não estando sujeita a classificações ou medição de um produto de controlo. Tal como Zabalza (1995, p. 239) afirma que, “a avaliação não é (não deveria de ser) algo separado do processo de ensino aprendizagem, não é um apêndice independente deste processo (está nesse processo)”.

Ao longo da PES promoveu-se a avaliação formativa, através do registo dos conhecimentos adquiridos em cada atividade assim como, as necessidades sentidas em todo o processo.

Através do registo dos interesses e necessidades das crianças, revelou-se que o ambiente educativo no 1.ºCEB, tal como no EPE, também se caracteriza como um facilitador do desenvolvimento e aprendizagem. O espaço é valorizado pelo seu poder de promover relações agradáveis, de criar um ambiente atrativo, de fornecer a mudança, de incentivar o poder de escolha e acima de tudo, caracteriza-se pelo seu potencial no desenvolvimento de todos os tipos de aprendizagens (Oliveira-Formosinho, 2013) com “um efeito estimulante sobre o desenvolvimento intelectual, a aprendizagem escolar e a socialização” (Alzina, 1997, p. 321).

A organização do espaço no 1.º CEB passa pela distribuição dos materiais bem como pela recriação do currículo, como já foi mencionado anteriormente,

destacando Bolívar (2003, p. 68) que “o currículo e a organização escolar não constituem dois campos separados” Segundo Sanches (2001, p. 19), “a organização da sala de aula tem a ver com o clima a que se quer criar e o clima da aula é um dos fatores mais importantes no desencadeamento das aprendizagens” reforçando Malaguzzi (1984 cit. por Edwards, Gandini, & Forman, 1999) ao dizer que o espaço é como um aquário, uma vez que “(...) espelha as ideias, os valores as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele.

A forma como se estruturam os momentos de sala de aula, influencia o ambiente educativo e a sua produtividade. A turma deve ser organizada consoante a atividade a ser realizada, fomentando uma aprendizagem colaborativa, que concede momentos de partilha de conhecimentos, interação, atenção e respeito. Além disso, proporciona múltiplas perspetivas e a reciprocidade relacional, promovendo a solidariedade, o sentimento de pertença ao grupo e favorecem as dinâmicas de auto-organização que fazem emergir as diferenças essenciais aos processos de negociação e partilha de opiniões e ideias (Oliveira-Formosinho, 2013). A aprendizagem colaborativa e cooperativa constitui-se como uma facilitadora na aprendizagem produtiva onde as crianças se sentem de forma positiva com elas próprias e com os seus colegas, possibilitando respostas às suas necessidades individuais, trabalhando cooperativamente com o professor desenvolvendo assim, tanto competências interpessoais como grupais indispensáveis para um funcionamento (Arends, 1995). A importância desta metodologia de trabalho é reforçada no capítulo III, aquando da descrição de atividades realizadas em trabalho de grupo. É ainda evidenciada uma das principais sustentações teóricas das duas práticas, o MEM, uma vez que a promoção de atitudes democráticas com o intuito de desenvolver as relações interpessoais foi uma das necessidades a desenvolver com o grupo. As crianças através desta aprendizagem resolvem diversos problemas no seu dia a dia partilhando opiniões (Folque, 1999), “as trocas sistemáticas de produções e de saberes concretizam a dimensão social das aprendizagens e o sentido solidário da construção cultural dos saberes e das competências instrumentais que os expressam” (Niza, 2012, p. 356).

Abordados os pressupostos teóricos que sustentaram a prática em ambas as valências, narrar-se-á no próximo capítulo os contextos educativos em que foram implementados.

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

Neste capítulo, pretende-se enfatizar a caraterização da instituição do contexto de estágio, onde se realizou a prática educativa supervisionada bem como a caraterização do meio envolvente e das crianças associadas a cada nível educativo da EPE e do 1.º CEB. Tal como Estrela (1994, p. 21) expõe “não é possível qualquer intervenção, minimamente fundamentada do ponto de vista científico, se não conhecermos com objectividade a realidade em que pretendemos intervir” surgindo assim, a necessidade de caraterizar o contexto educativo em questão.

O capítulo encontra-se organizado em quatro pontos: o primeiro refere-se a uma contextualização a cerca do meio onde se insere a instituição uma vez que, para a realização do estágio nos dois níveis educativos foi na mesma, o segundo capítulo diz respeito à caraterização do contexto de estágio na EPE e o terceiro ponto à caraterização do 1.ºCEB. E por fim, no quarto ponto salienta-se a qual foi a metodologia de investigação abordada durante a PES realçando o seu impacto para a mesma.

1. A INSTITUIÇÃO EDUCATIVA

A instituição onde a mestranda realizou a sua Prática Educativa Supervisionada foi numa Escola EB/JI pública, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Pedrouços. O agrupamento é constituído por 11 escolas, cinco EB/JI e uma E1B 2,3 e por três EB1/JI.

A escola EB1/JI situa-se numa freguesia da área metropolitana do Porto. Esta zona é caracterizada por uma forte expansão demográfica e urbanística, no entanto são dominantes famílias no desemprego, toxicoddependência,

pobreza estrutural e trabalho precário (Projeto de agrupamento de Escola de Pedrouços, 2014-2017). Todas estas consequências contribuíram para a inserção da instituição no programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), incluído desde o programa de 2006/2007, em que tem vindo a apresentar ganhos positivos nas respostas aos problemas do insucesso, abandono escolar e na indisciplina.

O TEIP é uma iniciativa governamental, em que os seus objetivos principais são “a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos” (DGE, s.d).

O projeto Educativo (PE) durante o triénio de 2015/2017 tem como objetivo basilar, a melhoria do sucesso escolar e da qualidade das aprendizagens. Para a concretização deste sucesso, foram lançados linhas orientadoras referidas no TEIP em que se estruturam de forma a perseguir quatro eixos de atuação: 1) Sucesso - o desenvolvimento das aprendizagens, com a diminuição da diferença entre a avaliação interna e externa e a melhoria da qualidade através da criação de espaços de estudo orientados e autónomos; 2) Disciplina – criar um Clima propício às aprendizagens, como forma de colmatar situações perturbadoras do normal funcionamento da escola. Relativamente ao eixo 3) a Organização e Sustentabilidade, refere-se ao planeamento, implementação, e monitorização do processo educativo; e por fim 4) parcerias - as Interações com a comunidade com a Escola Segura e identidades externa na dinamização de ações de advertência de comportamentos desviantes, corporações de docentes e assistentes operacionais formadas na área do conhecimento e gestão de conflitos bem como o trabalho colaborativo com a associação de pais (PE).

É de notar que, para além das parcerias referidas anteriormente, a instituição detém parceria com a Universidade Católica do Porto, com as Autarquias da Maia e Gondomar e ainda a cooperação e articulação de técnicos das entidades locais, tais como: Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), Rendimento Social de inserção (RSI), Hospital de S. João e Associação Flor de Linho (PE). Dentro das parcerias, a Câmara Municipal da Maia destacava-se com um projeto de intervenção em vigor na instituição, sendo este a “biblioteca itinerante” que se trata da vinda de uma carrinha à escola

uma vez por mês, podendo cada criança requisitar um livro por um determinado tempo.

A instituição que se realizou a prática proeminava de duas valências: a EPE e o 1.º CEB. A estrutura física era constituída por dois edifícios principais: um destinado à EPE e outro ao 1.ºCEB. O edifício do EPE era composto por duas salas de atividades, uma casa de banho para as crianças, uma sala de Atividades de Acompanhamento e Apoio à Família (AAAF), uma cantina (comum as duas vertentes), uma casa de banho para as crianças, uma casa de banho para adultos, um gabinete de atendimento e uma despensa.

Relativamente ao edifício destinado ao 1.ºCEB, era constituído por cinco salas de aulas, uma sala de fotocópias/sala dos professores, uma sala de apoio, uma biblioteca, quatro dispensas, um bloco de casa de banho dos rapazes e uma das raparigas, e uma casa de banho dos adultos. A escola possuía, ainda, de um ginásio, três átrios e dois espaços exteriores correspondentes a uma área coberta e outra descoberta.

No que concerne aos recursos humanos, a comunidade educativa era formada pelo pessoal docente, pessoal não docente, coordenador da instituição e crianças. Relativamente ao pessoal docente constituía-se por duas educadoras e por cinco professores do 1.ºCEB, uma professora do Projeto “Ciência na escola”, duas professoras de Apoio Educativo e uma professora de educação especial. O pessoal não docente era composto por seis assistentes operacionais e por uma assistente técnica da sala AAAF. As crianças que frequentam a instituição são no total de 138.

O horário de funcionamento compreendia-se entre as 8h45 e as 17h40, tendo como acolhimento das 7h30 às 9h e prolongamento das 16h às 19h na sala Atividades de Acompanhamento e Apoio à Família (AAAF).

2. O AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A criança desde o início da sua vida tem experiências significativas com diversas pessoas que a rodeiam, o que influencia na maneira que se vê a si mesma e da forma como interage com o outro em diversas situações

(Hohmann & Weikart, 2003). Cabe ao adulto, em contexto educativo proporcionar vivências à criança como forma de envolvimento, sempre com intencionalidade educativa que progressivamente vai atribuindo à ação um propósito. Para além do seio familiar, o único envolvente que serve como um contexto amplo para o desenvolvimento humano, a partir dos primeiros anos, é a instituição infantil. Desde uma perspetiva ecológica, a existência de tal contexto é importante pois oferece a oportunidade de investigar a influência da educação pré-escolar no desenvolvimento da criança (Bronfenbreinner, 1987).

O grupo de crianças que se realizou prática pedagógica no 1.º semestre, foi na sala laranja denominada por “Sala dos cenourinhas”, sendo ele constituído por 17 crianças, com idades de quatro e cinco anos, sendo que dez pertenciam ao sexo feminino e sete ao sexo masculino, sendo que uma criança do sexo masculino do grupo possuía Necessidades Educativas Especiais e cinco crianças com problemas de Saúde.

Antes de enunciar alguns comportamentos e dificuldades presentes nas crianças, importa salientar a frequência das crianças na EPE antes do presente ano letivo visto que é na infância que se lança as bases do desenvolvimento nos diferentes aspetos “físicos, motores, sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos, comunicacionais, etc. sendo a autonomia o sinal de desenvolvimento (...). Durante a infância, as crianças podem aprender a participar no seu mundo e a contribuir para ele com a sua criatividade, sensibilidade, e espírito crítico” (Portugal, 2009, p. 33). Tudo o que não for explorado na creche ou mesmo desde os três anos de idade, será refletido no desenvolvimento da criança, sendo que do universo das crianças observadas neste contexto, cinco nunca tinham frequentado a EPE. Tal ideia é reforçada com o que está explanado nas OCEPE onde,

educar não é uma atividade que comece aos seis anos e hoje só faz sentido planear o Ensino Básico quando este é construído sobre um trabalho integrado que tem em conta todo o período dos zero aos seis anos de idade, abarcando não só o período da Educação Pré-Escolar, mas todo o tempo desde o nascimento até ao início da escolaridade (da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 4).

A partir da análise das fichas de anamnese, processo individual de cada criança e posteriormente, um diálogo com a educadora cooperante acerca de

cada uma, tornou-se imprescindível para compreender a realidade do contexto familiar, mais propriamente os seus níveis sócio económico e cultural. Este facto é relevante na medida em que, cada família tem as suas características de personalidade e experiências de vida. O comportamento parental influencia as características da criança, as condições socioeconómicas, a estrutura da família, a profissão (Portugal, 1998). O educador tem assim, a responsabilidade de compreender todo conhecimento do meio e das crianças para tornar a sua ação educativa mais consciente, devendo assim “observar, registar, organizar e avaliar a informação acerca das crianças” (Pinho, Cró, & Dias, 2013, p. 116) constituindo assim competências importantes na planificação das atividades futuras adequadas, assim como, a conceção e implementação de um currículo.

Relativamente ao agregado familiar, verifica-se que na maioria eram constituídas por quatro elementos e com três elementos, existindo ainda três família com cinco elementos e duas com seis elementos. No que diz respeito à faixa etária dos progenitores, apresentavam idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos, exceto dois pais que apresentavam uma idade inferior aos 31 anos e quatro pais e duas mães com idades superiores aos 40 anos. As famílias encontravam-se num contexto socioeconómico médio, uma vez que a maioria dos pais possuíam um trabalho de baixo rendimento, apenas sete famílias trabalhavam ambos os progenitores. No entanto, nenhum dos pais se encontravam ambos em desemprego. As habilitações literárias eram de igual nível, ou seja, médio. No geral, os pais possuíam o 2.º ciclo, existindo apenas um pai com o grau de mestre e duas mães com o grau de licenciada. A maioria das crianças era natural de Águas Santas, existindo apenas uma de Pedrouços e outra de Rio Tinto. Deste modo, a maioria das crianças iam a pé para a escola, à exceção de 5 crianças que se deslocavam de carro.

O espaço e a organização dos materiais são elementos fundamentais para o Ambiente Educativo de uma sala da educação pré-escolar. A “Sala dos Cenourinhas” é constituída por seis áreas distintas: a área dos jogos, onde continham caixas de legos de tamanhos diferentes, jogos diversificados, nomeadamente jogos que foram implementados na área ao longo da PES; a área da casinha, era composta por duas zonas: a da cozinha que continha um mesa, quatro cadeiras, um móvel, alguma loiça de plástico, material de limpeza, e na zona do quarto que era constituída por uma cama, uma mesinha de cabeceira e uma acómoda; a área da biblioteca, sendo esta formada

inicialmente por uma estante com livros pouco atrativos e umas almofadas, e posteriormente alterada como forma de melhorar o espaço; área do desenho possuía folhas de papel e riscadores; e a área da colagem que tinham ao seu dispor frascos de cola, pincéis, revistas e jornais.

As áreas são agentes muito importante numa sala de atividades uma vez que “as crianças podem fazer escolhas, ter atividades num ritmo definido por elas próprias e num espaço de actividade bem definido, as crianças tendem a ter uma maior quantidade de interação social, mais iniciativa, e um maior envolvimento nas atividades” (Phyfe-Perkins e Shoemaker, 1986 cit. por Hohmann & Weikart, 2003, p. 165). O primeiro impacto que se teve ao entrar pela primeira vez nesta sala, foi o facto de esta possuir muito mobiliário delimitando bastante as áreas. No entanto esta observação foi uma das referências delineadas pela educadora no seu plano do grupo, acrescentando que caso houvesse necessidade, as diferentes áreas poderiam sofrer alterações à medida que as necessidades e interesses assim o ditassem. Foi nesta linha de pensamento que, as mestrandas dinamizaram a “área da biblioteca” visto que era uma área bastante reduzida e pouco apelativa, contrariando a afirmação de Zabalza (1998, p. 50) que, “a educação de infância possui características muito particulares no que se refere à organização dos espaços: precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados”. A dinamização passou pela realização de diferentes atividades com as crianças e com a introdução de novos elementos, entre eles a construção de uma tenda.

Ainda em relação ao mobiliário, para além deste ser em demasia, apresentava-se acessível às crianças para que elas pudessem agir autonomamente, bem como o material sendo seguro e diversificado em cada área. Um dos aspetos salientes durante a observação da exploração das áreas foi o facto das crianças terem consciência de que quando abandonassem a área tinha responsabilidade de a deixar arrumada. Outro aspeto prendeu-se com a interiorização da regra sobre o número de crianças por área, respeitando-o.

A sala de atividades era contemplada por janelas largas e altas, proporcionando luz natural permanente, tendo apenas um *blackout* para a proteção do sol, todavia aquando da realização de atividades que exigiam um espaço escuro, como por exemplo um teatro de sombras, tornava-se complicado de escurecer. Estas janelas permitiam acesso direto ao espaço exterior. Para além deste acesso, existia uma porta com ligação ao hall comum

às restantes salas do edifício e à casa de banho das crianças. Ainda, neste hall, encontravam-se cabides individuais das crianças onde colocavam os seus objetos pessoais durante o dia. Era de notar que, os pais na entrega e recolha das crianças não se dirigem a este hall, entregando-as à entrada do edifício, uma decisão dos órgãos diretivos.

Relativamente às características do grupo, segundo as observações e da análise do Plano Curricular de Turma, as crianças apresentavam algumas dificuldades ao nível do domínio da Educação Artística, nomeadamente nas representações através do desenho e na motricidade fina mais concretamente no recorte com tesoura. No geral, o grupo manifestava também algumas dificuldades no cumprimento das regras de comportamento, particularmente as regras de conversação. Porém, sempre que possível foi incentivado o diálogo, como forma de escutar e valorizar o contributo de cada criança criando esta um clima de comunicação, indo ao encontro da “ vertente discursiva da linguagem oral [como] uma competência central nesta faixa etária devido à transversalidade, não só para o desenvolvimento de competências sociais, mas as trocas e apropriação de informação necessárias às aprendizagens em outras áreas do saber” (da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 62).

Outro pilar da educação, é a organização do tempo. Este, e tal como está explanado nas OCEPE, tem que respeitar o ritmo das crianças, tratando-se de prever e estruturar um tempo simultaneamente organizado e flexível, em que os diferentes momentos tenham sentido para todas as crianças e que tenha em atenção a exploração de atividades para brincarem, tal como refere Formosinho (2006, p. 72) que “o tempo pedagógico, na educação de infância, organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens”.

A rotina desta sala normalmente, iniciava-se com a chegada das crianças entre as 9 horas e as 9 horas e 15 minutos, menos as que já se encontravam na instituição na sala de AAAF. Aquando de todas as crianças presentes, era feito o acolhimento da sala com o preenchimento do quadro das presenças. Neste momento, e como as crianças vão chegando gradualmente, questionava-se o dia da semana e cantava-se a canção dos bons dias. Após a canção, as mestrandas introduziram um novo elemento na rotina das crianças, o preenchimento da janela do tempo, que consistia na visualização do estado do

tempo que estava na rua nesse dia, que era feito cada dia por uma criança e partilhava com o grupo, dizendo de seguida se todos concordavam colocando assim o símbolo que melhor caracterizava. Em seguida ao preenchimento da janela, as crianças tinham a possibilidade de partilhar vivências ou novidades que gostariam de referir. Posteriormente, era iniciada uma atividade proposta pelo adulto. Chegada à hora do lanche da manhã, as crianças eram encaminhadas para a casa de banho, onde realizavam a higiene pessoal seguindo-se a cantina. Terminando o seu lanche, cada criança dirigia-se autonomamente para a sala de atividade onde realizava atividades espontâneas nas diferentes áreas e/ou para o espaço exterior. Para Honhmann e Weikart (2003) é no espaço exterior que a criança tem liberdade, sente-se mais espontânea e com mais oportunidade de se exprimir do que na sala de atividades. Aproximando-se da hora do almoço, as crianças que almoçam na instituição eram orientadas para a sala de AAAF, onde ficavam acompanhadas com uma assistente operacional. As restantes crianças que almoçavam em casa, eram dirigidas para até aos pais que se encontravam na entrada do edifício. Na parte da tarde, as crianças realizavam atividades orientadas ou espontâneas terminando o dia com o lanche. Às 16 horas as crianças eram encaminhadas mais uma vez, pela assistente operacional, à porta do edifício, exceto as crianças que ficam na sala de AAAF. Nesta parte da tarde, apenas à segunda-feira entra na rotina às 15 horas a educação física, orientada por uma professora.

Importa ainda caracterizar as interações existentes nos diferentes intervenientes da ação educativa. No que diz respeito à relação adulto-criança, mais propriamente, a relação da educadora bem como da mestrande com a criança, promoveu-se a partir de relações de afetividade traduzindo-se em compreensão, respeito, carinho, atenção e afeto. Valorizando sempre o discurso da criança, e na procura dos seus interesses e necessidades. Tal como Hohmann & Weikart (2003, p. 155) reforçam a importância desta relação, referindo que, o estabelecimento de relações de apoio entre adultos, a recolha de informação fidedigna sobre as crianças, a tomada de decisões sobre elas, (...) são parte integrante da forma como os adultos trabalham juntos para concretizar os princípios específicos do currículo.

A relação da criança com outros intervenientes da ação educativas, nomeadamente com o pessoal não docente, favorecia-se de igual forma, numa

relação de afetividade, interagindo no seu dia a dia num clima de respeito mútuo. A interação criança-criança transparecia num grupo unido, baseando também em relação de afetividade, de espírito de equipa e entreajuda. Todavia, quando existiam conflitos as crianças acabavam por não conseguir resolver os problemas sozinhas, tendo por vezes a educador/mestranda intervir, chamando à razão e pedir desculpa um ao outro. É importante que a relação entre pares seja fomentada desde muito cedo uma vez que, ao estarem a desenvolver atividades em grupo as crianças empenham-se “em dar sentido ao mundo à sua volta, através do debate, da negociação e da partilha dos raciocínios” (Folque, 2012, p.97).

A relação escola-família é um aspeto imprescindível na vida da criança, uma vez que vai ajudando-a a situar-se perante si próprio e aos outros, pois a partir destas relações e vivências com o outro, formam-se elos de uma cadeia que se enriquecem mutuamente (Bronfenbreinner, 1987). Contudo, durante o contexto a mestranda e como já referiu anteriormente, não sentiu esse contacto entre a criança-família na medida em que, a criança era entregue logo na entrada à assistente operacional. As famílias não tinham o contacto direto com a sala de atividades, não facilitando assim o conhecimento das experiências dos seus filhos. No entanto sempre que um familiar quisesse partilhar uma ideia/sugestão com a educadora teriam sempre essa oportunidade, ou mesmo a fomentação de atividades que requeressem da colaboração dos pais. Ferreira e Santos (2007, p. 94), refere que “quando a escola e a família estão completamente envolvidas nas tarefas educativas, ou na concretização de projetos comuns, a comunicação passa a ser mais visível e transparente e, subsequentemente, os recursos são potencializados”. Percebendo a relevância da relação escola-família, a mestranda e o seu par pedagógico indagaram atividades que envolvessem os familiares das crianças, possibilitando a ligação afetiva entre as crianças, os seus familiares e a instituição (Hohmann & Weikart, 2003).

Compreende-se assim que no espaço escolar, a convivência, a cooperação e a troca de afetos possibilita-nos o crescimento enquanto seres humanos. No entanto, a escola necessita de sustentar a sua prática numa visão holística, respeitando as características de cada pessoa.

3. O AMBIENTE EDUCATIVO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB realizou-se numa turma de 1.º ano de escolaridade. O grupo integrava na totalidade 19 crianças, 14 do sexo masculino e apenas cinco do sexo feminino, em que as idades se compreendiam entre os seis e os sete anos, existindo um caso referenciado com Necessidades Educativas Especiais (NEE), diagnosticado com problemas de surdez, ao abrigo do Decreto Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Porém esta criança era orientada pelo currículo nacional de forma inclusiva, apenas com alguma flexibilidade e acompanhamento extra, nomeadamente sessões de acompanhamento duas vezes por semana, com uma professora do apoio educativo. Ao longo da observação deste caso, questionou-se à orientadora cooperante o facto desta criança não conseguir acompanhar a restante turma, sendo insuficiente a intervenção das sessões de apoio, concordando com tal afirmação, a orientadora cooperante colocou a hipótese da aluna com NEE passar a ter um currículo adaptado.

Outro caso, no entanto, ainda não assinalado como NEE, foi sujeito a uma avaliação psicopedagógica, diagnosticando uma Perturbação de Hiperatividade/Défice de Atenção com uma gravidade do tipo moderada, estando assim medicado. Este facto, observado pela mestrande, influencia o estado normal uma vez que, a criança apresenta-se apático e sem grandes reações, sendo também acompanhado pelas sessões de apoio. É de referir que, para além destes dois casos, outras quatro crianças frequentam de igual forma estas sessões de apoio, apresentando dificuldades em acompanhar o ritmo de aprendizagem das restantes crianças. Deste modo, o apoio especializado ajuda as crianças “em risco a adquirirem as estratégias necessárias para aprender de forma eficaz, estão a dar-lhes as ferramentas necessárias para o sucesso escolar” (Arends, 1995, p. 68).

Todas as crianças referidas anteriormente têm de certo modo, abarcado uma parca medida pedagogia diferenciada uma vez que, a orientadora cooperante foi destinando trabalhos de casa diferentes. Durante a PES foi realizada uma ação consciente nesta diferenciação pedagógica. Uma das estratégias passou pela planificação de atividades com recursos lúdicos em que, estas crianças demonstravam uma maior motivação e interesse na sua

resolução. Ao juntar a esta estratégia, e como ainda se apresentava um número ampliado com crianças com algumas dificuldades sendo complicado a docente/mestrandas acompanhá-las, muitas das atividades foram realizadas em pequenos grupos ou mesmo a pares, com diferentes níveis de aprendizagem realçando a importância da ZDP em que “aquilo que uma criança é capaz de fazer hoje com a ajuda dos outros ela conseguirá fazer sozinha amanhã” (Fernandes, 1997, p. 565).

A turma frequentou no geral o nível de educação pré-escolar na mesma instituição, sendo apenas cinco crianças provenientes de instituições diferentes. É de referir que um dos casos procedentes de outra instituição iniciou ainda o 1.º ciclo nessa mesma escola, transferindo-se apenas para a atual no mês de novembro.

O grupo caracterizava-se por ser bastante heterogéneo tanto a nível de personalidade como a nível de desenvolvimento de aprendizagens. A maioria dos elementos da turma eram participativos à exceção de algumas crianças serem tímidos o que influenciava na sua participação oral. Para o desenvolvimento da oralidade foram facultados diversos momentos de diálogo, de reflexão em grupo com o objetivo de estimulá-las a participarem.

A idade que constitui o grupo (6-7 anos) enquadrava-se numa fase de transição no desenvolvimento, com mudanças que delimitavam uma nova etapa. Segundo Piaget, a criança realiza a transição entre o estágio Pré-operacional e o estágio Operacional Concreto, durante estas idades. A criança gradualmente altera as estruturas intuitivas, rígidas e irreversíveis tornando-as móveis, mais flexíveis, descentradas e reversíveis, isto é, começa a ter mais consciência da realidade e analisa diversas situações. Todas estas mudanças ocorrem de forma gradual, observando diferenças numa turma de 1.º ano de escolaridade. Toda essa transição influencia “o modo como ela interpreta os acontecimentos e as experiências vivenciadas na escola, sua apreensão das regras e normas do novo contexto” (Marturano, 2013, p. 49). No entanto, é devesas importante a convivência diária na escola na medida em que, acelera as mudanças do desenvolvimento em perspectiva.

É neste sentido que, a turma ao ter transitado há pouco tempo para outro nível educativo, não tinha ainda bem as regras de sala adquiridas, contribuindo para um comportamento desajustado, tanto na sala de aula como no espaço exterior, que se pode refletir muitas das vezes na falta de interesse

por essas mesmas regras, ou então devido às próprias metodologias adotadas não serem cativantes e motivantes para o envolvimento da criança no processo de ensino e aprendizagem. A falta de autonomia estava presente em algumas crianças quando realizavam de tarefas individuais, mostrando dificuldade em realizá-las sem o apoio da docente/professoras estagiárias, o que afetava o seu nível de desenvolvimentos das aprendizagens resultando assim ritmos na execução das tarefas e das aprendizagens diferentes.

Ainda em relação às características da turma, a observação possibilitou uma prática mais consciente em relação aos interesses das crianças, tal como no capítulo III serão explanadas algumas das práticas desenvolvidas que incidiram nestes mesmos interesses. Logo de início questionou-se à turma quais as atividades/temas que gostavam de explorar com as mesmas. Contudo, as crianças mostraram-se um pouco fechadas dando apenas ideias relacionadas com as áreas curriculares, tendo a mestranda que intervir perguntando se não gostavam de explorar por exemplo os “animais”, surgindo de imediato mais ideias. No entanto, através da observação as crianças mostravam bastante interesse por atividades de expressão musical e de expressão motora. Por outro lado, algumas crianças demonstravam de igual forma interesse pela área da Matemática, nomeadamente no cálculo mental.

O desenvolvimento formativo da criança é influenciado pela conjugação de três variáveis críticas: o aluno, a família e o professor pois a “aprendizagem [requere] condições prévias de participação e interesse da criança no processo e de um clima sócio-familiar que aprecie adequadamente o processo e os conteúdos da aprendizagem e que a escola o permita, facilite ou acelere” (Zabalza, 2001, p. 69). Deste modo, tornou-se fulcral a compreensão do meio envolvente do aluno, recolhendo informações através da observação naturalista e indireta bem como a partir diálogo com a orientadora cooperante (Estrela, 1994).

No que concerne ao nível socioeconómico da família das crianças este resulta de um nível médio uma vez que, a maioria os pais trabalham por contra de outrem, existindo apenas algumas situações em desemprego, predominando as mães nesta posição. Apesar do nível socioeconómico ser médio, mais de metade da turma usufrui de apoios económico, sendo que desta globalidade de apoio, o escalão A é o que prevalece. Ainda em relação à situação familiar, as habilitações literárias são discrepantes na medida em que,

a maioria possui o secundário ou então o 2.º ciclo, e em pequena percentagem o nível superior. O ambiente familiar é constituído essencialmente pelo agregado familiar pai/padrasto, mãe e filhos existindo alguns casos monoparentais principalmente a cargo da mãe. Observou-se ainda que, as crianças vivem nos arredores da instituição, no entanto a maioria deslocava-se de carro até à escola, existindo algumas crianças que para além de se deslocarem de carro esporadicamente iam a pé.

Tal como já foi aludido anteriormente, a escola assume também um papel preponderante no desenvolvimento da criança. Este desenvolvimento depende do espaço, dos recursos e dos materiais que constituem a escola, influenciando de igual forma a ação do professor e o ambiente educativo, tal como defende Zabalza (1998, p.239) “o ambiente é um [professor] à disposição tanto da criança como do adulto. Mas só será isso se estiver organizado de um certo modo. Só será isso se estiver equipado de uma determinada maneira”.

No que diz respeito ao espaço, mais propriamente a sala de aula, onde as crianças permanecem grande parte do seu dia revelando-se um espaço importante e potenciador no processo de ensino e aprendizagem de cada uma. A organização da sala no início da prática educativa supervisionada encontrava-se segundo a forma tradicional, em filas e colunas (Arends, 1995) todas direcionadas para o quadro. No decorrer das observações, as mestrandas propuseram à orientadora cooperante a alteração da mesma, justificando que com esta disposição das mesas, o espaço tornava-se reduzido, não estando todas as crianças ao alcance de igual forma bem como a impossibilidade de existir aprendizagem cooperativa, influenciado assim os padrões de comunicação e as relações entre o professor e as crianças (*idem*). Posto isto, alterou-se, primeiramente, a disposição colocando algumas mesas em L e as restantes em colunas. Nas mesas em colunas, uma das estratégias adotadas foi sentar as crianças com mais dificuldades, intercalando com crianças que pudessem dar o seu apoio, sustentando-se esta estratégia pela teoria de Vygotsky (1977) com a ZDP.

No entanto, foi alterada novamente a disposição, em que se passaram a agrupar em quatro “ilhas”, seguindo a mesma estratégia. Esta mudança deveu-se principalmente para o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa. Em cada mesa, as crianças tinham todos os materiais necessários para o seu dia-a-

dia, nomeadamente os manuais escolares, o caderno diário, uma sebenta e uma caixa com materiais riscadores, cola e tesoura todos eles etiquetados.

A sala do 1.º ano situava-se no rés-do-chão do edifício, estando próxima da porta principal e da sala dos professores. Esta detinha de uma boa luminosidade natural proveniente de janelas de vidro que se apresentavam todas na mesma parede. O facto de se encontrar no rés-do-chão, de estar exposta grande parte do dia para o sol e do edifício da EPE estar ligeiramente mais à frente causava um ambiente quente e abafado, impossibilitando a circulação de ar. Todavia, todas as janelas estavam equipadas com blackout, o que permitia a redução da entrada da radiação ultravioleta, não podendo, no entanto, abrir as janelas uma vez que, o piso do exterior era constituído por brita, criando muita poeira. Nas restantes paredes, uma estava ocupada com a secretária da professora onde tinha um computador e uma impressora, o quadro branco e o quadro interativo; na outra estava com um placard onde se fixava os trabalhos realizados pelas crianças, cartões com as letras do alfabeto e com os números; e na parede do fundo continha mobiliário mais propriamente dois armários para arrumação de material e ainda num canto designado por “área dos brinquedos”. Esta área, como será referido no capítulo III, foi dinamizada com o intuito de melhorar o ambiente do espaço-sala. Na parede do placard tinha encostadas mesas em todo o comprimento, para arrumação de vários materiais, tais como: pastas, material manipulativo, jogos de tabuleiro, etc.

Um dos aspetos menos agradáveis observados foi o facto da sala não possuir uma banca com um ponto de água, o que dificultou no desenvolvimento de algumas atividades, principalmente de expressão plástica. É de considerar que, para além da escola ser antiga, sendo esta uma escola do plano centenária, a sala apresentava-se em bom estado e com material tecnológico. Apesar disso, o projeto de intervenção da díade foi ao encontro da transformação do ambiente que influenciou a sua aparência (cf. cap. III).

A organização e gestão do tempo era traçado por rotinas, tendo por base um horário composto por 25 horas letivas semanais. A rotina diária iniciava-se às nove horas, desenvolvendo atividades até ao intervalo da manhã, de Português ou Matemática de segunda-feira a quinta-feira, sendo que à sexta-feira neste horário era lecionado Estudo do Meio. O intervalo ocorria das 10:30h até às 11:00h. De seguida, retomava-se as atividades letivas nas mesmas áreas

curriculares. O almoço iniciava-se às 12:30h, em que as crianças que iam almoçar a casa deslocavam-se até ao portão do exterior onde os adultos esperavam o seu educando, sendo que apenas 4 crianças não almoçavam na escola, as restantes eram encaminhadas para a cantina. Com o término da hora do almoço às 13:45h, regressavam à sala de aula onde desenvolviam novamente atividades nas mesmas áreas até à hora do intervalo da tarde (14:45h às 15:00h), todavia à sexta-feira esta hora seria para a exploração de expressões. Após o intervalo, cada dia da semana era constituído por outras componentes letivas nomeadamente Oferta Complementar, com uma carga horário de 60 minutos, Apoio ao Estudo com 90 minutos semanais e Expressões com 180 minutos na totalidade. Ao terminar o dia letivo (16:00h), as crianças poderiam frequentar as componentes não letivas de carácter facultativo, sendo que apenas cerca de metade da turma frequentava todas as AEC das restantes oito não frequentavam Ligação a Escola e o Meio (LEM), nove não frequentavam Expressão Musical e seis não frequentavam de igual forma a Educação Física.

Embora as AEC promovam aprendizagens significativas e cria oportunidades de valorização da escola (Neves, 2005) confirmado esta ideia no despacho n.º 14460/2008, que as AEC decorrem da “importância de continuar a adaptar os tempos de permanência das crianças na escola às necessidades das famílias e simultaneamente de garantir que os tempos de permanência na escola são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas”, torna-se compreensível a pouca aderência às mesmas pois, as crianças durante o horário letivo permanecem por si só a maioria do seu tempo na escola dentro da sala de aula, não restando muito dele com os seus familiares. Ainda assim, destaca-se a possibilidade de relacionar as AEC em tempo com a família, tal como foi observado em práticas de LEM. As famílias eram convidadas a participar nas atividades a serem realizadas.

Ainda em relação ao horário letivo, quatro crianças frequentavam a sala do AAAF. Além da existência do horário letivo, este apresentava-se de cariz flexível dando sempre resposta às necessidades e interesses evidenciados pela turma. Esta flexibilidade passava por nunca ultrapassar qualquer situação vinda das crianças, sendo que todo processo de gestão do currículo exigia um planeamento que, embora requisita uma conceção orientadora e finalizada,

pode ser também flexível e aberta pretendendo que as crianças adquirem determinadas aprendizagens (Leite, 2000).

Outra dimensão considerada importante referir e refletir é as interações pois cada criança, a partir dos processos de interação, avalia a importância que os outros lhe dão numa determinada função e numa situação particular” (Postic, 2007). Ao nível das interações entre crianças, considera-se que a turma no geral tinha um bom relacionamento demonstrando vários momentos de apoio, de ajuda e de sensibilidade, no entanto, e devido à maturidade predominante em algumas crianças, muitas vezes não respeitavam os colegas criando conflitos nomeadamente na hora do intervalo no espaço exterior. Eram ainda muito recetivos a emprestar materiais aos colegas, todavia esta situação por vezes criava discussões pois em certas alturas já não sabiam dos seus próprios materiais criando conflitos.

Ao nível de interações adulto-criança, mais propriamente com a docente, existia uma relação agradável e de segurança. A professora sempre que era possível tentava transmitir o seu afeto sempre destacando que há momentos para tudo, respeitando-a. É de referir, sempre que uma criança respondia algo de forma correto ou mesmo quando fazia um comentário pertinente elogiava sempre o aluno dizendo a expressão “boa, dá cá mais cinco!”, mostrando o aluno bastante satisfação.

No que diz respeito às relações adulto-adulto, a nível de docentes e não docentes da instituição é de louvar a relação que toda esta equipa apresentava, sempre com um espírito de ajuda e de trabalho colaborativo. Ainda relativamente às relações adulto-adulto, agora docente e pais, era notável esta interação na medida em que, todas as manhãs aquando da chegada das crianças, alguns pais entregavam as crianças mesmo à porta da sala de aula e em muitos momentos dialogavam com a professora. Tal ideia foi reforçada ao longo da PES, pois diversas atividades exigiram a cooperação dos pais, tendo sempre uma resposta positiva.

Para além deste contacto, a Associação de Pais providenciava alguns momentos de interação escola-família através da implementação de projetos de intervenção nomeadamente a “feira das madrinhas” que se trata de uma feira na escola para a comemoração da páscoa. O papel da associação de pais neste projeto é preponderante pois auxilia a construção de um produto para mostrar em exposição nesse mesmo dia.

4. A METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO ADOTADA

Na educação, a investigação está presente na prática do docente a partir do momento em que o meio é privilegiado pela aprendizagem da prática bem como da sua melhoria de competências profissionais. Traduzindo-se assim, na adoção deliberada e consciente de novas práticas bem como na capacidade de “dar uma resposta mais eficaz aos problemas que se vão colocando no dia-a-dia, permitindo, ainda, a produção de um discurso organizado sobre a prática, que explicita de modo consistente o que fez, como e porquê” (Silva, 2013, p. 299). Quando esta atitude de investigador e o saber prático é comunicado a outros profissionais da educação aproximar-se-á a uma das várias formas de investigar, sendo esta a metodologia de investigação-ação.

A investigação-ação, tal como o nome indica tem um carácter preponderante da ação, sendo o principal fator deste método de investigação. Esta dimensão concentra-se no papel ativo dos sujeitos que participam na investigação. A origem desta incide em acontecimentos surgidos da prática educativa refletindo sobre eles, eliminando a dicotomia de teoria/prática (Gómez, Flores, & Jiménez, 1999). Nesta linha de pensamento percebe-se a existência de uma unificação entre o investigador e o investigado, permitindo um método flexível e ecológico dando reconhecimento aos valores e as características do indivíduo (*idem*).

De acordo com Bogdan e Biken (1994) a investigação-ação compreende a recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais, em que o investigador se envolve ativamente na causa da investigação.

A investigação-ação, segundo os pressupostos de Lewis, é desenvolvida ciclicamente em quatro fases: observação, planificação, ação e reflexão. Lessard-Hébert (1996, p. 15) refere que, “o termo ciclo é utilizado no sentido de um conjunto ordenado de fases que, uma vez completadas, podem ser retomadas para servirem de estrutura à planificação, à realização e à validação de um segundo projecto e assim sucessivamente”, o que permite um processo sistemático de aprendizagem orientado para a práxis, em que o investigador tem a hipótese de estar envolvido ativamente, melhorando a compreensão e a vivência do problema em questão.

A observação é a “primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada” (Estrela, 1994, p. 29). Apesar de constituir a etapa inicial, a observação ocorre de forma contínua uma vez que, ao longo de toda a PES, a observação do grupo constitui-se crucial para uma boa prática educacional, permanecendo como uma etapa constante e transversal em todo o processo educativo. Deste modo, a partir da observação e da escuta ativa das crianças, foi possível adaptar o currículo para a obtenção de respostas aos interesses, características de cada um e das suas necessidades. Todo este processo de observação complementou-se com momentos de reflexão, com o intuito de planificar atividades significativas para as crianças, criando motivação para aprender de forma uma espontânea e não artificial (Marques, 1998).

Na fase da observação mobilizou-se um registo regular com todas as necessidades/dificuldades das crianças assim como os seus interesses e motivações, com o intuito de planificar e criar projetos adequados tanto às características do grupo como responder aos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem. Para este registo, recorreu-se a grelhas de observação onde constavam tanto as necessidades ou interesses observados ao longo da prática como as características do espaço educativo (anexo I). Forma também realizadas notas de campo, como forma de registar o processo formativo das crianças. Toda a recolha de informação foi imprescindível pois foi assim que, a partir da análise e com um “olhar” sistémico, desenvolvendo uma ação mais consciente e centrada nos interesses e dificuldades das crianças. Apesar das informações obtidas durante as práticas, foi fulcral uma análise dos processos de cada criança, no que diz respeito ao contexto familiar e o meio cultural.

A fase da planificação foi refletida em tríade, ou seja, entre o par pedagógico e a docente cooperante, com o intuito de ajustar, de uma melhor forma, os conteúdos a abordar. Aquando da iniciação da planificação das intervenções, uma das preocupações, foi a mobilização de recursos didáticos que motivassem o grupo e que desenvolvessem capacidades e competências para a construção do conhecimento, visto que “formar é organizar contextos de aprendizagem, exigentes e estimulantes, (...) que favoreçam, o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um” (Alarcão, 2001, p. 11), entendendo de imediato que estes influenciavam na concentração

e na motivação que as crianças se apresentavam perante as atividades a ser desenvolvidas.

Na implementação das planificações, teve-se em conta também as orientações estipuladas pelos documentos reguladores, no caso da EPE, o modelo de planificação (anexo II) centrava-se nas necessidades, interesses e aprendizagens evidenciadas bem como a descrição da atividade, especificando os seus objetivos para o desenvolvimento e aprendizagem; no 1.º CEB o modelo de planificação (anexo III) evidenciava-se na resposta das necessidades do grupo, descrevendo para tal atividades que respondessem a essas mesmas bem como a abordagem dos conteúdos realçados nos Programas Curriculares. Durante a planificação, houve sempre a preocupação de seguir uma estrutura flexível tendo em conta as necessidades de cada criança, bem como a rotina diária do grupo.

Na fase da ação, granjeou-se sempre a colaboração do seu par pedagógico, da docente cooperante e de toda a comunidade educativa, o que permitiu uma melhor organização e eficácia na realização de algumas atividades, e ainda um clima promotor de colaboração que fomenta melhorias na qualidade do ensino e da escola. Afirmando Alarcão que “as dimensões da colaboração surgem claramente associadas à melhoria do conhecimento profissional produzido e à maior eficácia do desempenho docente” (Roldão, 2007, p. 26).

Esta fase foi sempre seguida pela reflexão, igualmente em tríade, apresentando-se como uma fase crucial para o desenvolvimento de formação profissional uma vez que, através do trabalho de reflexividade crítica sobre a prática, permite a partilha de saberes, experiência, chamadas de atenção sendo estas, o espelho de uma visão construtivista que contribuirá para um melhoramento próspero de formação e de (re)construção permanente da identidade docente. Ainda na mesma fase, as narrativas reflexivas apresentaram-se uma importante aliada na fase da reflexão na medida em que, constituíram uma reflexão pessoal dos acontecimentos e as problemáticas ocorridas durante a prática, revendo as experiências sobre um “olhar retrospectivamente para a acção e refletir sobre o momento da reflexão na acção, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribuiu e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu” (Serrazina & Oliveira, 2002, p. 3).

Assim como as narrativas (anexo IV), os diários de formação também se apresentaram como aliados no processo de formação, em que apoiaram e suportaram o pensamento crítico, uma vez que relatava todos os acontecimentos pormenorizados da prática vivenciada.

Considera-se que observações foram uma ponte bem estruturada com base na reflexão da ação para a elaboração das planificações. O docente deve ter um papel reflexivo sobre a planificação e sobre a ação da planificação, uma vez usa o seu conhecimento e valores para estruturar problemas e experiências por si mesmo (Moreira, 2001) isto é, planificar atividades que desenvolvam aprendizagens significativas para o grupo, correspondendo sempre aos interesses e necessidades de cada criança.

A reflexão torna-se fulcral para a formação de docentes que assente numa perspetiva prática, em que o professor tem de refletir sobre a ação, na ação e para a ação, uma vez que “é ao refletir sobre a ação que se consciencializa o conhecimento tácito, se procuram crenças erróneas e se reformula o pensamento” (Serrazina & Oliveira, 2002, p. 3).

A partir da aderência da metodologia investigação-ação, adquiriu-se bases para um futuro como profissional de educação uma vez que, a observação através de uma ação refletida e intencional permite a intervenção da realidade, sendo também esta metodologia a mais apta “a favorecer as mudanças nos profissionais e nas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais do tempo”, exigindo a intervenção de toda a comunidade educativa (Coutinho, et al., 2009, p. 356).

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

Neste capítulo, pretende-se refletir sobre o percurso desenvolvido ao longo da PES em cada nível educativo, mobilizando o quadro teórico e legal já referido nos capítulos anteriores. Para tal, enfatizar-se-á uma descrição, análise e reflexão crítica relativamente aos resultados obtidos bem como as aprendizagens, o impacto que a sua ação teve no desenvolvimento das crianças e no desenvolvimento profissional.

A perspetiva adotada em ambos os níveis, incidiu sempre na criança, com o objetivo de prepará-la para vida em sociedade, facultando momentos de cooperação respeitando sempre as características de cada uma. Foi neste seguimento que a mestranda desenvolveu a sua prática, segunda uma perspetiva construtivista, criando situações de aprendizagem em que a criança favorecia de interações múltiplas. Uma prática que proporcionasse à criança sentido, não englobando apenas conhecimentos e capacidades, mas também “a sensibilidade emocional, moral e estética das crianças” (Katz & Chard, 1997, p. 4) desenvolvendo o intelectual da criança.

O capítulo apresenta-se dividido em duas partes, primeiro será abordado a prática educativa desenvolvida na EPE e no segundo momento a do 1.º CEB, facultando assim a divulgação dos saberes profissionais inerentes à habilitação de um perfil duplo enquanto docente.

1. AS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Ao longo da prática educativa supervisionada na EPE a observação do grupo possibilitou, um conhecimento holístico da criança e da globalidade do grupo, viabilizando-lhe uma ação consciente (DL n.º 46/86, de 14 de agosto de

1986). Desta forma, as planificações de ação educativa tiveram como intencionalidade, responder aos interesses e às dificuldades do grupo por forma a implicar motivação e envolvimento ativo nas crianças (Hohmann & Weikart, 2003), desenvolvendo oportunidades de aprendizagens e saberes. Para que as intervenções fossem ao encontro desta intencionalidade, recorreu-se a uma pedagogia diferenciada de modo a “fazer com que cada aprendiz vivencie tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem” (Perrenoud, 2000, p. 9) pois cada criança é única, com tempo e padrão de crescimento individual assim como estilos de aprendizagens e antecedentes sociofamiliares próprios (Grego, 2003), organizando atividades de cariz individual, pequenos grupos e em grande grupo.

De igual forma, todos os momentos vivenciados na EPE tiveram sempre como grande objetivo proporcionar momentos, sendo eles desenvolvidos quer em espaços abertos quer em espaços fechados, que permitissem experiências múltiplas, que estimulassem a criatividade, a experimentação, a imaginação, que desenvolvessem as distintas linguagens expressivas e possibilitassem a interação com outras pessoas (Craidy & Kaercher, 2001, p. 68), nomeadamente a interação com crianças de outras salas da instituição assim como o envolvimento das famílias nas atividades.

Logo ao início as planificações incidiram, na maioria, em atividades de trabalho em grupo pois, a criança tem a oportunidade de se apropriar de decisões em comum, “de regras coletivas indispensáveis à vida social e à distribuição de tarefas necessárias à organização do grupo, constituem experiências de vida democrática que permitem tomar consciência dos seus direitos e deveres (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 25). Todavia, e após uma reflexão com a educadora cooperante compreendeu-se a importância de algum trabalho individualizado, pelo menos com as crianças que apresentavam mais dificuldades, assegurando um suporte da aprendizagem nas diferentes áreas do conteúdo. Esta preocupação também se devia com o facto das crianças se aproximarem de um momento de transição para o nível de ensino. Além de não presentear como uma antecipação às metodologias e estratégias consideradas próprias da fase seguinte, esta preocupação foi no sentido de apoiar a transição e assegurar a continuidade. Essencialmente trata-se de proporcionar “experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua

autoestima, resiliência, autonomia e autocontrole, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 97).

Neste sentido, a intervenção não passou tanto por atividades orientadas individualizadas, mas sim por intervenções nos momentos das atividades espontâneas em que, quando a criança estava a explorar uma área a mestranda aproximava-se e abordava um assunto com ela. Como por exemplo, na área da biblioteca, como existiam quadros de ardósia e materiais manipulativos de matemática, muitas das vezes as crianças que continham mais dificuldades processo de desenvolvimento e aprendizagem deste domínio, mais exatamente na apropriação do sentido do número. Partindo do brincar e dos jogos a criança, compreende e desenvolve o raciocínio matemático. Tal como é explanado nas OCEPE o educador deve “proporcionar experiências diversificadas e desafiantes, apoiando a reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas e propondo situações problemáticas em que as crianças encontrem as suas próprias soluções e as debatam com as outras” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 74).

Da observação constatou-se que algumas crianças frequentavam sempre nas mesmas áreas, o que dificultava a exploração de outras áreas do saber. Uma das estratégias era convidar essas mesmas crianças a realizar uma atividade, acompanhando-a. A reflexão relativa a esta problemática foi deveras importante no processo de formação na medida em que, salientou-se que as crianças não têm aprendizagem iguais, tendo elas ritmos diferentes que exigem de certa forma um acompanhamento e uma estimulação reforçada. A transformação para a ação proporcionou “a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovendo em todas um sentido de segurança e autoestima” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 10).

Outro facto que foi observado e constituído uma dificuldade, foi a capacidade de preservar a atenção do grupo aquando de atividades em grande grupo, nomeadamente atividades que exigissem estar sentadas durante algum tempo. Tal situação foi moderada através da planificação de atividades mais individualizadas que permitissem não só reduzir este tempo em grande grupo bem como um melhor acompanhamento para as crianças que necessitavam.

A criação de recursos lúdico-pedagógicos apresentou-se como uma constante preocupação uma vez que, provoca estímulo na criança e curiosidade pela descoberta de novos conhecimentos. Durante a prática educativa, as mestrandas constataram que o grupo abrangia um grande interesse em explorar tudo o que era novidade, tendo assim sempre em atenção planear atividades que surpreendessem as crianças de uma forma positiva.

Ainda em relação às planificações, pretendeu-se uma articulação de conteúdos de modo a um “desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis do processo educativo e uma construção articulada do saber em que as diferentes áreas serão abordadas de forma integrada e globalizante” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 31).

Importa referir que, todo o processo da prática educativa foi enriquecido pelos momentos de análise e de reflexão tanto em díade, como em tríade com a educadora cooperante, assim como pelos registos diários do que era observado, permitindo uma melhor adequação das necessidades e prioridades atribuindo assim, atividades significativas e integradoras.

Inicialmente foi possível observar no grupo um desinteresse em especial pela área da biblioteca, sendo a área da casinha a mais requisitada. A reduzida frequência nesta área, e após um diálogo com as crianças, prendia-se com o facto de não ser apelativa, confortável e por não possuir um leque alargado de recursos literários, tal como exposto no capítulo II. Em contrapartida a área da biblioteca “deverá ser um local acolhedor onde as crianças possam facilmente encontrar e apreciar livros de figuras” (Post & Hohmann, 2011, p. 148), harmonizando um ambiente educativo onde oferece às crianças momentos de exploração e de interações variadas, tal como foi analisado no capítulo I, nos modelos curriculares High Scope e Reggio Emilia (Oliveira-Formosinho, 2007). Neste sentido, houve uma necessidade de dinamizar a área da biblioteca, como forma de ampliar a motivação das crianças para a frequência da mesma bem como criar momentos de exploração e utilização da área como um espaço de cultura e lazer. “Esta valorização associada ao prazer e satisfação vivenciados nos momentos de leitura e escrita, bem como o sentir-se competente, são as bases para se tornarem crianças motivadas e para usarem e se envolverem com a linguagem escrita” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 71).

Para tal, foram realizadas diversas atividades que incentivassem a frequência da área. Para introduzir novos elementos, as crianças foram as protagonistas em escolher o que gostariam de ter na área, propondo a alteração da disposição do espaço, colocar uma tenda, confeccionar uma manta, disponibilizar novos livros, contar outras histórias. A partir desta escuta de opiniões e de sugestões das crianças, é permitido o melhoramento do ambiente educativo (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). A reorganização da área da biblioteca viabilizou um envolvimento ativo das crianças no processo de planificação e ação, facultando-lhes satisfação e motivação (Oliveira-Formosinho, 2013).

De modo a responder às sugestões das crianças, a díade levou para a sala de atividades uma tenda para colocar na área da biblioteca, logo no primeiro momento do dia. Aquando da chegada das crianças e no momento do acolhimento, estas demonstraram bastante satisfação comentando “fomos nós que pedimos aquela tenda!”, questionando-as se gostavam de ver a tenda tal como ela se apresentava ou se gostariam de decorá-la. As crianças sugeriram de imediato que podiam decorá-la por forma a torná-la mais colorida. Foi então que, a partir de pequenos retalhos de tecido branco, moldes e pincéis, as crianças em pequenos grupos realizaram uma pintura livre, desde pintar com as mãos, com os dedos, ao uso de carimbos e moldes (anexo V). A criança partindo da expressão livre “não só desenvolve a imaginação e a sensibilidade, como também aprende a conhecer-se e a conhecer os outros, aceitando e respeitando a autenticidade de cada um ou o modo pessoal como cada um exprime de acordo com as suas ideias” (Gonçalves, 1991 cit. por Sousa, 2003, p.169).

No fim da atividade, as crianças colocaram o seu tecido a secar na parte exterior da sala na vedação da escola, com molas e uma cadeira para chegarem a rede, onde estenderam os seus trabalhos ao sol. A criança neste momento sentiu-se autónoma e confiante, encorajando-a para a ação dando-lhe oportunidade de desenvolver sentimentos de competências e explicações pessoais que se apresentam a emergir (Hohmann & Weikart, 2003). É de referir que inicialmente era a mestranda que estava a estender os trabalhos, no entanto rapidamente percebeu que as crianças tinham essa vontade, facultando-lhes um momento de autonomia e de satisfação contendo que, “quando os adultos compreendem as necessidades que as crianças têm de ser

activas, envolvem-se no apoio e alargamento das atividades por elas auto iniciadas, em vez de tentarem controlar o seu comportamento” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 53).

No surgimento de uma atividade iniciada pelo conto da história do “Elmer” de David Mckee, onde relata os padrões invulgares de um elefante chamado “Elmer” ergueu-se, através da leitura da história e da observação das ilustrações do livro, o interesse das crianças pelo padrão engraçado do elefante, propondo a criação de uma manta com esse mesmo padrão para posteriormente ser colocada na área da biblioteca. Para que fosse possível a confecção, optou-se por convidar os pais a participarem nesta atividade. Deste modo, a díade enviou para os encarregados de educação, uma carta expondo a ideia das crianças (anexo VI). Nessa mesma, foi pedido que, caso fosse possível, enviassem diferentes retalhos de tecido. Durante toda a semana, foram reunidos todos os tecidos, divulgando o interesse das famílias no processo formativo das crianças. Após todos os tecidos reunidos, algumas mães disponibilizaram mão-de-obra para confeccionarem a manta (anexo VII). Esta iniciativa além de ter apresentado para a criança, um elemento com significado e sentido de pertença, uma vez que foi constituída por todas elas, criando um lugar harmonioso e pleno de interações (Vasconcelos, 2007), tornou-se imprescindível para o processo de formação inicial, em que teve a oportunidade de experienciar um momento de relação com a família, e que sem esta não seria possível tal construção. Elencou de igual forma, a importância que o educador possui na realização de atividades de aprendizagem, aproximando as famílias com o Jardim de Infância, tal como foi mencionado no capítulo I.

No que concerne à avaliação o par pedagógico observou de forma participante o processo da mesma, procurando refletir acerca da motivação e desenvolvimento das crianças e, com o intuito de apurar a opinião de cada criança acerca da dinamização realizada em prol da área da biblioteca. Desenvolveram-se diálogos e reflexões em grande grupo tendo como acompanhamento destas reflexões um quadro de presenças na área para que no final do dia, as crianças percebessem e refletissem quem frequentou a área.

Para uma consciencialização dos recursos existentes na área da biblioteca, foi realizada uma atividade que consistiu na organização dos livros por etiquetagem. “Compartilhar com as crianças a organização do material é uma

maneira de estimular uma postura de valorização e responsabilidade, o que, naturalmente, acarretará uma atitude de cooperação e respeito entre elas (Craidy & Kaercher, 2001, p. 97).

O par pedagógico criou como forma de motivação para esta e para outras atividades planejadas, a caixa mágica. Nesta encontrava-se uma carta escrita pelo senhor carteiro, em que propunha uma atividade a ser realizada. Esta estratégia de motivação era bastante bem-recebida pelas crianças criando sucesso nas atividades propostas. Aquando da ausência da caixa mágica, as crianças perguntavam qual a razão do senhor Carteiro não ter vindo.

Nesta linha de pensamento, a atividade sobre a organização dos livros na área da biblioteca partiu da caixa mágica, em que continha duas revistas e três fitas colas de cores diferentes, em que o objetivo era que as crianças fossem buscar todos os livros presentes na área da biblioteca, juntando a esses as revistas presentes na caixa, e que etiquetassem todos os livros e revistas com cores diferentes. No geral, os livros eram todos de histórias, no entanto existiam alguns temáticos e também as revistas, em que cada género ficou com uma cor. Após a votação, as crianças decidiram que cor iria corresponder a cada género ficando a cor azul os livros de histórias; o vermelho aos livros de informação e o amarelo às revistas. Com esta atividade as crianças passaram a prestar mais atenção e cuidados a ter com os livros, sendo elas próprias a recomendar o arranjo dos livros presentes na área da biblioteca originando a atividade “Médicos dos livros”. Além disso, tiveram mais atenção à organização dos livros na estante, promovendo assim uma maior autonomia e melhoramento de atitudes e comportamentos de respeito pelo outro e pelo meio, visto que compreenderam que o espaço teria de estar organizado. Outro aspeto a salientar na colocação do livro na área da biblioteca, foi o facto das crianças se interessarem bastante pela exploração do livro, criando interações criança-criança.

A partir da organização da biblioteca, as crianças passaram a ter um maior interesse em pesquisar e explorar livros temáticos, nomeadamente relacionados com animais. Esta ideia veio a reforçar-se com a motivação de algumas crianças trazerem de casa livros temáticos relacionados com os animais, mas também na forte aderência aos livros colocados pelas mestrandas na área da biblioteca com a mesma temática.

Considerando uma motivação, curiosidade e desejo de aprender das crianças pelo conhecimento acerca dos animais, o par pedagógico desenvolveu um projeto de aprendizagem intitulado “Os animais”. Esta motivação deu lugar a um processo intencional de exploração e para uma melhor compreensão a cerca desta temática. Partindo dos conhecimentos prévios das crianças e no desenvolvimento de conhecimentos a cerca do mesmo, foi possível explorar especificamente a área do Conhecimento do Mundo interligando com outras áreas do saber, nomeadamente a área de Expressão e Comunicação através de várias atividades nos domínios da Educação Física, da Expressão Artística e da Linguagem oral e abordagem à escrita. Igualmente, também foi possível explorar a área de Formação Pessoal e Social com base no trabalho colaborativo e cooperativo, contribuindo para o desenvolvimento “de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidário. Dado que era uma das dificuldades apresentadas no grupo, tentou-se colmatar através de trabalhos em grupo e de momentos de interajuda.

Tendo em conta que o grupo já adquiria alguns conhecimentos relativos aos revestimentos dos animais, as atividades realizadas foram em torno dos habitats dos animais (anexo VIII). Para tal, a atividade foi introduzida em formato digital, com recurso a um vídeo alusivo aos diferentes habitats, por forma a uma melhor compreensão da realidade. As tecnologias na educação surgem como uma forma indispensável na ilustração das atividades, tornando-as mais atrativas e, permite uma compreensão mais profunda do mundo que as rodeia bem como o enriquecimento e conhecimento de situações reais, relativamente ao conteúdo que está a ser abordado no momento. Como afirma Ausubel (2000), uma aprendizagem apenas é significativa para a criança se, os seus conhecimentos prévios forem reconhecidos e adquirirem novos significados ou maior solidez cognitiva, redescobrimo outros conhecimentos. Através da conexão do conhecimento previamente existente com novos conhecimentos, a criança obtém aprendizagens significativas. Deste modo, “a interação entre novos significados potenciais e ideias relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz dá origem a significados verdadeiros ou psicológicos” (Ausubel, 2000, p. 1). Na sociedade atual (cf. cap.I), as TIC são consideradas ferramentas cognitivas “adaptadas ou desenvolvidas para funcionarem como

parceiras intelectuais [da criança], de modo a estimular e facilitar o pensamento crítico” (Jonassen, 2007, p. 21) e aprendizagem significativas.

No fim da visualização do vídeo, sucedeu-se um diálogo sobre o que tinha sido observado, sendo colocadas algumas questões como: “que animais viram no vídeo? Onde viviam esses animais? Quais os animais que nasciam de ovos? Como se deslocavam?”. Neste momento, as crianças participaram de forma ativa referindo situações visualizadas no vídeo colocando elas mesmas novas questões.

De seguida, propôs-se a realização de um jogo com vista à exploração dos habitats dos animais partindo de um material manipulativo, possibilitando uma aprendizagem mais significativa para as crianças. Além disso, o jogo é considerado um importante veículo para “desenvolver as capacidades sociais das crianças e proporcionar-lhes uma atividade agradável, de modo a que se sintam encorajadas a participar em jogos ao longo de toda a sua vida” (Siraj-Blatchford, 2004, p. 99). O jogo constava num cubo em que cada face correspondia um habitat, em que o objetivo era que conseguissem colocar diversos animais no respetivo seu habitat. A presente atividade foi realizada em pequenos grupos, enquanto o pequeno grupo constituído por quatro crianças fazia o jogo, as restantes exploravam de forma espontânea as áreas da sala de atividades. Na exploração em pequenos grupos, as crianças têm a oportunidade de confrontarem as ideias e a colaborarem na resolução de problemas, permitindo assim uma aprendizagem cooperativa onde a criança desenvolve e aprende (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Durante a partilha do jogo, as crianças apresentavam-se bastante motivadas e empenhadas em concluir com sucesso o jogo. No entanto, revelou-se na maioria dos grupos uma dificuldade em associar os animais que pertenciam ao habitat da floresta e da selva. Neste momento as crianças foram estimuladas em superar as suas dificuldades, tanto pelo apoio fornecido pela mestrande como pelo feedback positivo, representando uma pedagogia baseada na ZDP (Stranberg, 2009). Importa referir que, o jogo do cubo, e outros que foram realizados na sala de atividades, ficaram presentes na sala nas diferentes áreas na medida em “materiais que constituem novidade para as crianças é uma das formas de introduzir e juntar materiais ao espaço para brincar para que as crianças possam explorar e brincar durante o tempo de escolha livre” (Post & Hohmann, 2011, p. 283).

Tal como mencionado no capítulo II, o domínio em que o grupo apresentava mais dificuldade era no domínio da Educação artística, mais propriamente no desenho e no recorte com a tesoura. Como forma de colmatar esta dificuldade, a díade planificou uma atividade em conformidade com os habitats dos animais, que consistia na construção dos diferentes habitats (Pólo Norte, floresta, oceano e deserto). As crianças realizaram a atividade divididas em quatro grupos, ficando cada grupo com um habitat. Para a criação dos diferentes habitats, tiveram ao seu dispor papel cenário, canetas, lápis, papel crepe, retalhos, colas e tesouras. A exploração livre e espontânea dos diversos materiais disponíveis, proporcionou às crianças um momento de motivação e interesse. Cabe ao educador criar estas condições para que as crianças se sintam levadas a serem imaginativas e criativas. “A criatividade é, em parte, ditada pelos recursos” (Siraj-Blatchford, 2004, p. 139), é a partir do material proporcionado e organizado que determinará aquilo que a criança poderá criar.

Através da construção dos habitats, as crianças desenvolveram a motricidade fina, nomeadamente a partir do recorte com a tesoura de diversos materiais bem como a realização do desenho livre. Ao ter acesso a uma multiplicidade de materiais e formas de se expressarem, o grupo mostrou-se entusiasmado na criação, desenvolvendo a imaginação e o sentido estético. No final, em grande grupo as crianças tiveram a oportunidade de partilhar os diferentes habitats. Com esta exploração e diálogo sobre os elementos visuais, as crianças tiveram a possibilidade de explicar a sua obra, envolvendo um diálogo sobre o que foi feito e expressar o que está a pensar. Tal como Thompson (1990 citado por Hohmann & Weikart, 2003, p.515) afirma que “a crianças que recebe reconhecimento, cujas acções e trabalhos são alvo de uma aceitação respeitadora, cresce na certeza do poder que tem em afectar o mundo de formas concretas e significativas”. Esta situação verificou-se, de igual forma, sempre que as crianças desenhavam livremente e pediam às mestrandas para observarem o que tinham feito. A construção dos habitats levou também a uma nova descoberta de novos seres vivos e de elementos da natureza presentes nos diferentes habitats.

Durante todo o processo de construção foi relevante a motivação e empenho na elaboração dos habitats, uma vez que participaram de forma ativa. Tendo em conta que o principal objetivo desta atividade, para além de

desenvolver a motricidade fina, era que as crianças fossem capazes de identificar e transmitir através da expressão visual o habitat que lhes foi atribuído. Sendo a atividade bem-sucedida uma vez que, posteriormente foi realizado um jogo no domínio da educação física. Esse jogo foi realizado no ginásio da escola consistiu num trajeto com cinco etapas: na primeira etapa teriam de pegar num animal à escolha; na segunda tinham que saltar para dentro dos arcos, dispostos no chão em formato ziguezague, sem os pisar; na terceira etapa presenteavam de um fio onde tinham que rastejar por baixo dele; na quarta encontrava-se um pequena reta, em que objetivo era ultrapassar essa reta com o modo de locomoção do animal escolhido por elas na primeira etapa; e na última etapa, a criança tinha que colocar o seu animal no habitat correto. Esta última estação foi constituída pelos cenários que as crianças tinham elaborado. No final da atividade as crianças reuniram-se à volta dos cenários dos habitats, e através de um diálogo conclui-se que todas as correspondências foram feitas de forma correta.

Deste modo, para além de constituir uma estratégia de consolidação de aprendizagens, nomeadamente os habitat dos animais e as formas de locomoção, foi ainda uma experiência que conduziu ao aprimorar das competências ligadas à articulação de vários domínios, como a Educação Física através do desenvolvimento da consciência do domínio do seu corpo, mobilizando o corpo com precisão e coordenação, ativando a relação do corpo com os objetos bem como na imitação das formas de locomoção dos seres vivos. Jogos deste cariz “concede às crianças um meio diferente através do qual podem desenvolver as suas capacidades motoras emergentes” (Siraj-Blatchford, 2004, p. 99).

Mediante as observações do grupo, as crianças demonstravam um grande interesse por ouvir histórias bem como a interpretação das mesmas. Partindo da leitura de histórias, as crianças desenvolvem a consciência fonológica bem como a descoberta pelo prazer da leitura e o desenvolvimento do sentido estético. É também importante nesta fase (5 anos), a criança familiarizar-se “com a necessidade de acomodarem-se confortavelmente para ouvir; fazerem o menos barulho possível, para que todos possam ouvir e acompanhar a narrativa; visualizarem o modo como o adulto relaciona-se com o objeto livro (como segura, como manuseia, como observa)” (Craidy & Kaercher, 2001, p. 85).

Dada a importância do conto de histórias, esta foi uma das estratégias utilizadas na exploração na área da biblioteca na medida em que, histórias como “Os ovos Misteriosos”, “Chibos Sabichões” e “O cuquedo”, foram contadas partindo de recursos diversificados, tais como fantoches de pau, flanelógrafo e cartões com as personagens da história, que posteriormente foram colocados numa arca dos fantoches presente na área da biblioteca para as crianças experimentarem livremente os mesmos permitindo assim, recontarem ou inventarem histórias. O reconto incentivou o diálogo em grupo com diversas interpretações e apreciações, facilitando a emergência de uma opinião crítica (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Outros recursos implementados na área foram os registos gráficos (lengalengas, músicas e poemas) e a utilização do quadro de ardósia onde passaram a escrever com giz. Estas desenvolveram aprendizagens da leitura e da escrita “na medida em que à medida que as crianças descobrem as utilizações da linguagem escrita, vão compreendendo o que podem fazer com ela. [apropriando-se] da funcionalidade da linguagem escrita também poderá contribuir significativamente para a atribuição de valor e importância à leitura e à escrita” (Mata, 2008, p. 17).

A história do “Cuquedo” tal como mencionado, foi uma das histórias exploradas com o grupo, através do teatro de sombras chinesas. Um dos aspetos evidenciados nas crianças ao longo da atividade, foi o entusiasmo provocado durante a visualização do teatro de sombras chinesas. A escolha desta técnica para a leitura da história suscitou a partir do interesse das crianças pois, percebeu-se com a observação das suas reações ao assistirem a uma dramatização, o entusiasmo por diferentes formas de contar história, garantindo assim tanto às atuações a desenvolver como aos resultados obtidos, sejam o mais alto nível (Zabalza, 1998), bem como a aprendizagens que requerem através destas. Esta aprendizagem foi visível tanto no momento do conto da história uma vez que, mantêm-se concentradas e em silêncio, mas também quando foi realizada a exploração da história, tendo sempre resposta ao que ia sendo solicitado.

Um caso curioso durante a exploração, foi o facto de no momento de reflexão sobre os medos que cada um tinha, apenas algumas das crianças do sexo feminino expressaram-nos. Em contrapartida as crianças do sexo masculino simplesmente partilharam que não tinham medos, percebendo

assim que, as raparigas têm um maior a vontade em falar sobre as emoções em grande grupo do que os rapazes. Os rapazes expressam melhor estes sentimentos em pequeno grupo nomeadamente, uma das crianças do sexo masculino expressou essa emoção em particular. Já na mestrandia, um dos aspetos a salientar foi o facto de, na segunda parte da atividade que correspondia ao reconto oral, foi surpreendente observar a atitude que as crianças tiveram na realização da dramatização uma vez que, esta parte consistia numa dificuldade da díade na fase de planificação, e que se conquistou de forma bastante positiva por parte das crianças. Considerada esta fase como grande ativação visto que, as crianças iriam escolher qual o animal queria interpretar e seguidamente a decisão em grupo dos passos a fazer na dramatização, surpreenderam-se com a reação das mesmas pois para além de se encontrarem ativas, representaram o papel do seu animal e essencialmente as crianças demonstraram agrado e satisfação na realização da tarefa. Neste momento de dramatização, o jogo simbólico aproxima-se do real, onde a criança tentou “imitar de forma mais coerente, procurando adequar os seus movimentos corporais, sua expressão vocal e a composição de cenários adequados aos papéis que representa, buscando copiar, tanto quanto possível, os modelos reais (Craidy & Kaercher, 2001, p. 95).

Ainda na fase da exploração da história, foi possível a abordagem a diferentes domínios do saber, desenvolvendo a consciência fonológica a partir da exploração do conceito “manada”, desconhecido pelo universo do grupo; permitiu também a abordagem a termos matemáticos nomeadamente: a seriação, a classificação, e noções de contagem.

No seguimento do novo conceito adquirido, ou seja, “manada”, foram desenvolvidas dinâmicas pedagógicas em torno dos nomes coletivos de alguns animais. A atividade foi iniciada a partir da expressão musical com a música de Maria Vasconcelos “Os nomes Coletivos” (anexo IX). Segundo Gordon (2000, p. 308) “cantar, mover-se e ouvir música em tenra idade parece ser benéfico para um bom desenvolvimento linguístico, assim como para o desenvolvimento musical”. Com o grupo reunido em círculo, escutaram a música e depois passaram à aprendizagem verso a verso. A música era do conhecimento de algumas crianças do grupo, o processo foi facilitado uma vez que eles próprios queriam ensinar aos colegas. O conhecimento prévio possibilitou um clima de cooperação em que “as interações entre pares são

caracterizadas por uma semelhança de poder e conhecimento que leva as crianças a desempenharem um papel mais ativo do que quando elas interagem com os adultos” (Ashley & Tomasello, 1998, p. 148). À medida que iam aprendendo a música foram fazendo os gestos escolhidos por elas, explorando no domínio da educação artística, o subdomínio da dança e da música.

Esta exploração foi continuada, porém, através da construção de um livro dos animais, mais especificamente sobre os nomes coletivos (rebanho, manda, cardume, alcateia, enxame, cáfila, etc), as crianças exploraram outro subdomínio da educação artística, ou seja, as artes visuais, e ainda o domínio da matemática a partir da exploração de conjuntos, permitindo a apropriação progressiva do sentido de número. O objetivo era que todas as crianças decorassem um ou mais animais através de distintos materiais: recortes, lã, algodão, tintas, canela entre outros, segundo algumas técnicas: colagem, digitintas, chuva de canela, riscadores (anexo X). Este trabalho foi realizado em pequenos grupos, com o intuito de desenvolver um trabalho mais individualizada o que possibilitou, uma mais centralização das necessidades de cada uma. As crianças mostraram bastante interesse na decoração dos animais, pedindo para decorar mais que um animal, mesmo as crianças que por norma não demonstravam motivação em atividades de expressão plástica preferindo por exemplo a área dos jogos. Com os animais decorados, formou-se um livro em que cada página correspondeu a um nome coletivo e os respetivos animais desse grupo (Anexo XI).

No final, o livro foi colocado na área da biblioteca sendo este um dos livros mais requisitados pelo grupo pois para além de não possuir texto, tornou-se uma mais valia uma vez que as crianças associaram o nome dos animais à imagem sendo que “(...) as imagens podem ser usadas de maneiras que prenunciam o uso da linguagem escrita” (Dyson, Gundlach, Halliday, Werner & Kaplan cit. por Spodek, 2010, p.282) e através da memória tentaram lembrar qual o nome coletivo daquele animal. Tal como o livro, foi exposto também na sala de atividades, o registo gráfico da música, em que foi perceptível durante alguns momentos de exploração livre as crianças recorrerem ao registo para acompanharem a leitura do livro. Uma vez que este, era constituído por uma capa de argolas as crianças podiam tirar as páginas e reorganizá-las a partir da ordem que os animais estavam presentes na música. Esta iniciativa partiu das próprias crianças, promovendo o gosto

por aprender que “[atravessando] todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem na educação de infância, constituindo condições essenciais para que a criança aprenda com sucesso, isto é, “aprenda a aprender” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 11).

Considera-se que o envolvimento destes dois projetos de aprendizagem desenvolvidos, teve um resultado bastante satisfatório no processo educativo da criança demonstrando sempre entusiasmo nas atividades realizadas, o aumento da frequência da área da biblioteca bem como o aumento do prazer e satisfação de leitura, tanto pelo conto de histórias como pela leitura dos registos afixados na sala de atividades. O envolvimento parental proporcionou momentos de maior aproximação com os pais e acima de tudo momentos de aprendizagens dinâmicas entre criança-família dentro do espaço educativo. O projeto “Os animais” apresentou-se de igual forma uma motivação para as crianças, pois apresentaram-se como construtoras dos seus próprios conhecimentos, desenvolvendo ativamente a articulação de diferentes áreas de conteúdo (Taylor & Brickman, 1996).

Ainda relativamente ao ambiente educativo, o par pedagógico observou que as crianças ao longo do tempo foram perdendo o interesse pela área da colagem pois esta encontrava-se pouco motivadora e com poucos recursos, sendo os únicos materiais acessíveis às crianças pincéis, cola tesoura e revistas. “As crianças jamais devem encontrar dificuldades para se expressarem, por não disporem de meios adequados” (Lowenfeld, 1954, p. 46). Neste sentido, foi inserida uma caixa com diversos desperdícios de eva, tecido, cartolina bem como botões. Esta implementação teve como resultado positivo, pois as crianças começaram a frequentar mais a área, com uma maior motivação, fazendo composições com os diversos materiais disponíveis.

As crianças durante atividades espontâneas, demonstraram o interesse em compreender quem era a criança maior/menor do grupo. Foi neste sentido, que a segunda atividade planificada para a observação supervisionada consistiu nesse mesmo conteúdo – a medida. Para dar início a esta dinâmica, foi contada a história dos “Chibos Sabichões” uma vez que, esta retrata três animais de tamanhos diferentes, o chibinho que era o animal mais pequeno, o chibo que era o animal médio, e o chibão que era o maior de todos. A história foi contada a partir de um flanelógrafo e de fantoches de pau (anexo XII), que no final foi colocado na área da biblioteca, tal como referido anteriormente.

No dia seguinte ao conto da história, foi realizada com as crianças uma motivação que consistiu na ida à caixa do correio que se encontrava no espaço exterior, para irem buscar a carta do Sr. carteiro. Já com a carta, foi realizada a leitura da mesma onde estava escrita uma mensagem a desejar um bom ano e a pedir desculpa por andar muito ausente. Devido a esta ausência, o carteiro questionou o facto de as crianças já estarem diferentes, propondo assim que todas elas se medissem para perceber se ainda eram chibinhos ou se já era chibos ou chibões (relação com os tamanhos da história contada no dia anterior). Para conseguirem uma resposta ao Sr. Carteiro, foi então proposto que todas elas tivessem que se medir (anexo XIII).

Inicialmente, as crianças tiveram contacto com alguns materiais de medição – régua e fita métrica. Apresentaram-se vários tamanhos de régua, questionando se era possível medir uma criança com uma régua pequena ou média, respondendo que não, pois era mais pequena que elas. Depois de um breve diálogo com as crianças, chegaram à conclusão que seria então mais fácil medir as alturas a partir da fita métrica. Cada criança após o registo da sua altura, teve de recortar a sua tira de papel pela linha que foi traçado para ficar com a barra do tamanho correspondente à sua altura.

Como forma de relembrar tudo o que tinha sido abordado até aquele momento, foi lançado um novo desafio: “será que existe outra forma de medir sem ser com a régua ou a fita métrica?”. As crianças tiveram alguma dificuldade em responder, dizendo que só existiam aqueles. Colocou-se então a hipótese de utilizar as mãos como forma de medição, demonstrando muita admiração. Para explicar melhor como era possível esta medição, exemplificou-se e aí as crianças perceberam que sim, era exequível. Nesta linha de seguimento propôs-se então que, as crianças medissem através da carimbagem das suas mãos com tintas, no papel de cenário já com medida exata de cada uma, contando-as de seguida. Aquando da cotagem, as crianças questionaram o facto de algumas crianças serem mais baixas e terem o mesmo número de palmos que outra criança mais alta. Algumas crianças intervieram de imediato dando a sua explicação: “porque algumas não começaram logo no início do papel”; “porque umas tem as mãos muito afastadas”. As mestrandas concordaram com as crianças, dizendo também que outra razão se prendia com o facto das crianças não terem as mãos todas iguais, sendo umas maiores e outras mais pequenas.

Por fim, foi apresentado um diagrama de Venn constituído por três círculos alusivos à história dos “Chibos Sabichões”, ou seja, cada círculo correspondia a um chibo- o chibão o círculo maior, o chibo, o círculo médio e o chibinho o círculo pequeno. O objetivo consistia que, em grande grupo, chegassem à conclusão de quem seria as duas crianças, uma do sexo feminino e outra do sexo masculino, pertencente ao grupo dos chibões, assim como para o chibinho. As restantes crianças pertenceriam ao chibo, situando assim a fotografia de cada criança no respetivo círculo. As crianças neste momento perceberam facilmente a proposta, dizendo que o chibão do sexo masculino era a criança R., porém algumas crianças mostraram algumas dúvidas perante a criança M. que parecia ter a mesma altura. Explicando que tinham quase a mesma altura, mas se olhassem para os números que fita métrica mediu dava para perceber que a criança R. era ligeiramente mais alta que a criança M. Relativamente às crianças do sexo feminino, não houve dúvidas para a seleção do chibão nem do chibinho. No fim de elegerem os chibões e os chibinhos, as crianças afirmaram logo, “então os que faltam ficam no chibo médio”, sendo assim colocada as restantes fotografias no chibo médio.

Esta atividade apresentou-se fulcral no desenvolvimento de diversas áreas do saber como por exemplo na matemática, nomeadamente a compreensão do processo de medição, recorrendo a materiais diversificados, adequando-os. Neste sentido, para o desenvolvimento do sentido de medida, é importante facultar às crianças experiências e problemas reais de medida e que envolvam diferentes grandezas (comprimento) (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Além disso, foi desenvolvido a interação grupal, nomeadamente no momento da carimbagem das mãos bem como no momento de interpretação dos registos, uma vez que as crianças demonstraram respeito pela escuta da opinião do outro.

Todas as experiências vivenciadas neste contexto promoveram o desenvolvimento de competências enquanto futura profissional mais consciente dos interesses, das necessidades e das aprendizagens das crianças. Para além disso, a importância que prevalece no educador reflexivo e investigador que se relevou como fator imprescindível nesta fase de formação, no sentido de melhoramento e transformação da ação educativa, proporcionando assim uma postura “acrescida e um aumento das possibilidades de aprendizagem mútua, permitindo, assim, ir muito mais

longe e criando melhores condições para enfrentar, com êxito, as incertezas e obstáculos que surgem” (Boavida & Ponte, 2002, p. 3). O contexto da EPE mobilizou sem dúvida, múltiplas aprendizagens, tanto a nível profissional, quanto a nível pessoal e social, e acima de tudo possibilitou a construção de uma pedagogia que favoreceu a participação ativa da criança e a valorização da sua criatividade. Compreendeu-se que, o que realmente importa é dar voz às crianças, às famílias e a todos os agentes da comunidade educativa, pois sem estes intervenientes não é possível a criação de um ambiente encorajador em que todos participam ativamente.

É com enorme orgulho que, a mestranda conclui esta fase recebendo pela voz da experiência que “ser educadora é exclusivamente ter vocação, e tu sem dúvida tens essa vocação” (educadora cooperante).

2. AS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NO ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No sentido de proporcionar momentos de prazer e satisfação no processo de ensino e aprendizagem, e com uma postura de facilitadora de aprendizagem e não de transmissora (cf. Cap. I), a mestranda procurou planificar atividades motivadores e dinamizou espaços como forma de melhorar o ambiente educativo.

Nas atividades as maiores preocupações que a mestranda encontrou foi a criação de recursos lúdicos que provocassem o interesse das crianças e que traduzissem aprendizagens significativas, transformando o lógico do material em significado psicológico para a criança. Para tal criaram-se recursos manipuláveis uma vez que “ambientes onde se faça uso de materiais manipuláveis favorecem a aprendizagem e desenvolvem nos alunos uma atitude mais positiva” (Serrazina & Matos, 1996, p. 193) assim como recursos ligados às TIC, tal como já foi supramencionado no capítulo I, permitem no processo de ensino e aprendizagem, alterar o ensino tradicional para uma produção em contextos colaborativos, participativos e diferenciados, onde a criança tem um papel ativo (Flores, Peres, & Escola, 2012).

Como vimos anteriormente, o professor de 1.º CEB ao apresentar um papel de monodocência, cabe-lhe a transformação e adaptação do currículo à turma, sendo uma das preocupações presentes na PES com a articulação dos saberes durante a planificação das atividades. Deste modo, esta transformação deve ter em conta todas as características das crianças por forma a adequar os conteúdos. A partir da adaptação do currículo procurou-se, na maioria das vezes, articular as áreas curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio com as Expressões e Educação Artísticas e Físico-Motoras, promovendo a interdisciplinaridade que, como já foi mencionada no capítulo I, permite uma “contextualização compreensiva das matérias em estudo na sua disciplina” (Pombo, Guimarães, & Levy, 1994, p. 16).

No decorrer da planificação das atividades, desenvolveu-se a investigação-ação (cf. Cap. II) numa sequência em espiral de: planificação – ação – observação – reflexão (Coutinho, et al., 2009), com vista a alcançar interesses e motivações das crianças, mas também nas necessidades e dificuldades de cada um.

Através da observação do espaço realçou-se a importância de melhorá-lo na medida em que, este constitui um dos principais influenciadores para o ambiente educativo, em que é considerado o “terceiro educador” “a fim de agir como um educador para a criança, o ambiente precisa ser flexível; (...) atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção do seu conhecimento” (Edwards, Gandini, & Forman, 1999, p. 157). Tudo o que se encontra nesse mesmo espaço, os objetos, materiais e estruturas, não podem ser apenas elementos cognitivos passivos, mas sim elementos que condicionam os indivíduos na sua ação (*idem*). Partindo da sua influência para o ambiente educativo surgiu o projeto de intervenção: “O ambiente como espaço de influência”.

A mestrandia, em colaboração com o seu par pedagógico e com a diáde da sala da turma do 2.º ano, refletiu a importância do espaço-escola para a motivação da aprendizagem das crianças. Como forma de compreender tal relação, refletiram com as suas turmas esta realidade, questionando o facto do hall de entrada da escola da ala B se apresentar com um aspeto monocromático, sem qualquer estímulo de cor e vida.

Como se aproximava o início da estação da primavera, foi proposto às crianças a construção de diversas flores para enfeitar esse mesmo espaço. Para

tal, foram utilizadas diferentes técnicas e recursos para a construção das flores tais como: material reciclado, cartolinas e tintas. As crianças obtiveram um grande contributo para a decoração deste espaço, pois foram elas que construíram na totalidade todas as flores. Toda esta construção foi possível uma vez que, aproveitou-se todos os momentos livres, isto é, quando uma criança terminava uma atividade, em vez de ficar à espera das restantes crianças, as mestrandas auxiliavam-nas para uma mesa onde possuíam os materiais necessários.

Já com o espaço decorado percebeu-se que, este continuava com cores pouco apelativas. Surgiu então a ideia de pintar o corrimão da escadaria presente no hall de entrada. Todo o processo de validação para este projeto demorou o seu tempo, passando pela autorização da coordenadora da escola, que de imediato concordou e disponibilizou toda a ajuda necessária, até à autorização da direção do agrupamento e da arquiteta da Câmara Municipal, responsável pelo projeto da escola.

As mestrandas obtiveram uma resposta positiva por parte de toda a comunidade educativa, sendo que a arquiteta responsável indicou que apenas poderia ser feita esta transformação caso a ala A ficasse com um aspeto igual. Iniciou-se de imediato a escolha das cores, visto que não restava muito tempo pois as pinturas só poderiam ser realizadas em tempos de férias. A decisão das cores passou primeiramente pelas turmas, escolhendo por sistema de voto quatro cores (laranja, amarelo, verde e azul) e posteriormente, foi partilhada esta sugestão com os professores e funcionários da escola.

O aspeto ficou completamente renovado com uma decoração atrativa (anexo XIV), um local cheio de cor, o corrimão passou a ser colorido (azul, verde e laranja) todo ele decorado com flores e as paredes também. Toda esta transformação foi recebida com bastante satisfação pelas crianças, comentando “Que gira a nossa escola”. É de salientar que, todo este projeto requereu muita mão-de-obra e disponibilização das mestrandas, mas também das assistentes operacionais que inúmeras vezes facilitaram o horário de encerramento da instituição. No entanto, foi compensador pelo resultado final pois a felicidade das crianças ao verem esta renovação harmonizou o processo de ensino e aprendizagem. Além da satisfação vinda das crianças, as famílias também elogiaram toda a transformação, agradecendo. Considera-se todo este *feedback* deveras importante para o seu processo profissional e pessoal,

refletindo confiança e prazer nas suas práticas. Revela-se assim que, “o espaço e o tempo vividos são relacionais, isto é, a organização, a diversidade, a beleza e a riqueza do espaço, dos materiais e do tempo ganham significado através das relações e interações que humanizam o espaço da vida e aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 46).

A díade fundamentou-se, durante as suas práticas, segundo algumas finalidades do MEM, com o objetivo de promover atitudes democráticas e o saber de viver em comunidade, dando oportunidades de agir e explorar, num ambiente educativo enriquecedor (Folque, 1999). Esta fomentação deveu-se principalmente em resposta a umas das grandes necessidades do grupo, as relações interpessoais. Além de ser próprio da idade, uma vez que as crianças se encontravam no estágio pré-operatório, quando se realizam atividades em grupo, surgiam facilmente discussões tanto em contexto sala de aula como em contexto fora de aula.

Para tal, as atividades desenvolvidas incidiram no trabalho em grupo, valorizando o diálogo, as interações pessoais relacionando os seus interesses a partir das TIC, desafios, jogos e pesquisas, com o intuito de “encorajar a aprendizagem através de actividades baseadas na resolução de problemas que iriam unificar e integrar as várias áreas de conhecimento em situações problemáticas tal como surgem na vida real” (Roldão, 1994, p. 69).

Neste sentido, a díade focou-se essencialmente nas condições que este movimento oferece para desenvolver no processo ensino e aprendizagem e as suas interações, em que será necessário a criação de: “1) Grupos de crianças de idades variadas”, “2) Experiência de um clima em que privilegia a expressão livre; e 3) Proporcionar às crianças tempo para brincar, explorar e descobrir” (Folque, 1999, p. 7).

De modo a criar a primeira condição, além da turma em questão não apresentar grande divergência nas idades (6 e 7 anos), as crianças ostentam diferenças nas atitudes e na autonomia. Assim, ocorreu a mudança da distribuição das mesas da sala de aula, em que estas passaram a estar organizadas em quatro “ilhas”. Através desta organização, as crianças passaram a estar dispostos em grupos, o que por si só já proporciona momentos de socialização. Para além disso, aquando da realização de tarefas em grupo, tornou-se mais cómodo a concretização deste tipo de atividades, uma vez que já estavam formados os grupos. A própria organização do espaço

tornou-se mais benéfico, favorecendo assim a aprendizagem colaborativa em que, para além da socialização o aluno adquire a responsabilidade, a assimilação de novos conceitos e a construção dos seus próprios conhecimentos de uma forma autónoma (Niza, 1998). Esta medida foi igualmente ao encontro do projeto de intervenção na medida em que, se tratou da alteração do espaço para o benefício do ambiente educativo.

Na organização das mesas em grupo, manteve-se a mesma estratégia que da disposição anterior, isto é, organizar os grupos com crianças de diferentes níveis de aprendizagem, desenvolvendo a estratégia do ZDP.

No que diz respeito à segunda condição adotada ao longo de todo o processo educativo foi a fomentação de atividades de cariz coletivo, em que o aluno se transforma num agente participativo na ação educativa (Freinet, 1976). O aluno ao realizar atividades em grupo está a partilhar ideias, opiniões e conhecimentos. Neste momento, a aprendizagem está a ser impulsionada mais pelo grupo do que pelo próprio professor, existindo apenas uma troca de comunicação entre aluno-professor proporcionando processos cooperativos em que, tal como Niza (1996 cit, por Folque, 1999, p.6) afirma «todos ensinam e todos aprendem». Perante esta alteração denotou-se uma melhoria no relacionamento entre as crianças, nomeadamente na interajuda e a colaboração na resolução das atividades.

Relativamente à área curricular de Estudo do Meio, foram planificadas diversas atividades durante toda a prática. Nesta área os pressupostos metodológicos devem incidir numa perspetiva de exploração ativa da realidade e da descoberta, onde as crianças assumem-se como aprendizes ativos (Roldão, 1995). Segundo Dewey (cit. por Roldão, 1995, p.10), “as crianças deveriam manipular materiais antes de lidarem com outro género de abstracção ou reflexão deviam e explorar fisicamente o meio local para se compreenderem ‘a si próprios e ao mundo’”.

Neste sentido, na atividade “Saber mais sobre os animais” as crianças, organizados em grupos, tiveram a oportunidade de descobrir mais sobre os animais. A atividade foi iniciada na parte da tarde, tendo como elo de ligação à parte da manhã, onde foi abordada a área curricular de Português, os animais presentes num poema, sendo colocada a questão: “Quais eram os animais presentes no poema? Será que esses animais são animais domésticos ou selvagens?”. Partindo desta questão, e salientado os conhecimentos prévios

das crianças relativamente ao assunto, formou-se uma pequena discussão acerca da diferença entre estes animais. Esta abordagem “assume um papel central no processo de aprendizagem, enquanto impulsionadora para agir, para persistir, para orientar e planificar, e para ser bem-sucedido” (Veríssimo, 2013, p. 74), impulsionando a construção de novos conhecimentos. Como forma de fortalecer todas as ideias partilhadas, as crianças visualizaram um vídeo informativo que identificava alguns animais domésticos/selvagens, referindo as suas principais características.

As visualizações de vídeos exibem hoje em dia, um dos principais meios de comunicação “pelo que se torna importante aproveitar os meios audiovisuais para dar sentido aos conteúdos de ensino” (Lopes, 2007, p. 40), sempre acompanhada com a intervenção do professor. Além de constituir um importante recurso na abordagem aos conteúdos, as crianças demonstravam bastante interesse pela visualização dos mesmos. O referido vídeo foi uma ponte para um outro vídeo que retratava todas as características principais dos animais, sendo este facultado pela escola virtual. Partindo de toda a informação, as crianças exploraram, agora em diferentes grupos, essas mesmas características.

A cada grupo foi lançada uma proposta: um dos grupos teve o desafio de pesquisar através de uma apresentação guiada, isto é, um documento em *powerpoint* onde constava toda a informação necessária sobre as características dos diferentes tipos de animais. O objetivo era que o grupo, a partir destas informações, registasse num cartaz previamente organizado em tabela, onde cada coluna correspondia a um tipo de animal (mamífero, inseto, anfíbio, réptil, peixe e aves) (anexo XV). Para além disso, tinham duas folhas com diversos animais impressos, em que tiveram de recortar e colar os animais na coluna correta. Outro aspeto importante neste desafio foi ao encontro da utilização de recursos tecnológicos uma vez que, o grupo continha um computador em que para além de terem de manusear o aparelho, teve de se organizar entre os elementos como distribuíam as tarefas. Esta situação foi bastante salientada pelos elementos uma vez que, antes de iniciarem a tarefa as crianças distribuíram-se pelos diferentes deveres, o que contribuiu para o desenvolvimento do trabalho colaborativo pois “... as pessoas aprendem umas com as outras, identificam preocupações comuns e trabalham conjuntamente na resolução [do mesmo problema]” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 92).

Além da área curricular de Estudo do Meio, houve uma abordagem ao Português, quando as crianças leram e escreveram no registo, e também à Expressão e Educação Plástica a partir da colagem e do recorte.

A outro grupo destinou-se a pesquisa em livros sobre diversas curiosidades relativas aos animais (anexo XV). O intuito desta tarefa era as crianças registassem, ou numa folha de papel ou então por fotografia (telemóvel) a informação que gostariam de partilhar no final com toda a turma, tal como os outros desafios. Neste grupo, ao início houve uma certa dificuldade em partilhar os livros disponíveis, porém, e com a intervenção da mestranda, pesquisaram o mesmo livro a pares. O que também facilitou, pois, algumas crianças apresentavam dificuldades na leitura, sendo assim apoiados pelas que já se apropriam mais. O jogo do cubo gigante, foi outra das propostas (anexo XV). Este cubo continha em cada face um habitat, em que tinham de lançar o cubo e conforme a face que ficasse virada para cima, teriam de colocar os animais que tinham disponíveis numa caixa, no respetivo habitat.

No final, todos os grupos tiveram a oportunidade de partilhar o seu desafio, possibilitando um momento de partilha e de troca de conhecimentos o que, viabiliza o interesse das crianças pois foram elas próprias a chegar aquelas informações.

Durante esta atividade, a mestranda considera que as crianças se mantiveram empenhadas e entusiasmadas, no entanto percebeu que os grupos ao serem constituídos por muitas crianças, uma vez que existiam apenas 3 desafios, surgiu alguma confusão e algumas delas acabaram por se dispersar. Além disso, no momento de partilha apresentaram com satisfação o seu desafio comunicando todos os conhecimentos adquiridos.

Ainda em relação ao Estudo do Meio, foram realizadas outras atividades deste mesmo cariz, isto é, pela exploração e experimentação. Foi o caso da atividade observada individual “Desafia os teus sentidos” (anexo XVI), desenvolvendo-a em três momentos: a motivação, o desenvolvimento da atividade e a reflexão. Relativamente à motivação, a atividade partiu da audição de uma música em Inglês. Esta decisão deveu-se ao facto de ter um ritmo muito engraçado, mas também por ser em Inglês uma vez que, demonstram bastante interesse em saber palavras em Inglês bem como pela audição de música (anexo XVII). Tal interesse foi manifestado uma vez que, as crianças ao longo da audição e da visualização de imagens alusivas à música

mantiveram-se sempre atentas e interessadas. Além disso, a audição de músicas reflete num “ensino baseado nas capacidades físicas e psicológicas das crianças, nos seus interesses e motivações, usando várias experiências de percepção sensorial a preceder qualquer apresentação teórica ou de leitura musical” (Torres, 1998, p. 39), contribuindo para o desenvolvimento da percepção auditiva, de expressão e compreensão da linguagem musical.

Após a audição foi feita uma breve exploração acerca dos conteúdos da música, em que todos os alunos explicaram de imediato o assunto abordado na mesma. Passando para o desenvolvimento da atividade, a mestranda referiu que iriam realizar diversos desafios para testar os cinco sentidos no ginásio. A proposta dos desafios foi bem-recebida pelas crianças, demonstrando contentamento. Antes de iniciarem os desafios, as crianças ouviram e viram com atenção a explicação e a explicação de cada experiência. Neste momento, foram aludidas algumas regras para a realização dos desafios, em que uma delas passou por estarem atentos pois iria ter um apito em que a partir do momento em que apitava, teriam de ficar em estátua e em silêncio, caso não respeitassem esta regra seriam desclassificados. Apesar desta regra não ter sido respeitada a primeira vez, à segunda e à terceira vez as crianças perceberam o objetivo do apito, que seria acalmar o grupo; outra regra consistia na conquista de peças que se encontravam em cada desafio. No final de todos os grupos realizarem todas as experiências, a turma sentou-se no chão em roda, como momento de reflexão. Neste momento, as crianças construíram, a partir das peças que conquistaram, puzzles. Num dos lados da peça continha uma parte da imagem e na outra, uma sílaba. O objetivo era que construíssem o puzzle com as peças viradas para o lado que tinham as sílabas, desenvolvendo o conhecimento ortográfico. A estratégia que foi utilizada para escolher as crianças nesta construção foi a solicitação dos que apresentação mais dificuldades na área Curricular de Português.

Importa referir que, a atividade desenvolvida no ginásio, a mestranda teve a colaboração do seu par pedagógico, da orientadora cooperante e da supervisora institucional. Independentemente de ser a atividade supervisionada, foi uma mais-valia esta colaboração pois, ao contrário tornar-se-ia complicado gerir a turma nos diferentes desafios e acompanhá-las. Todo o processo de supervisão foi crucial nesta fase de iniciação à profissão docente (Alarcão & Tavares, 2003) assumindo-se como um importante marco no

processo de reflexão da aprendizagem e na integração de saberes e competências. Possibilitou a co construção do conhecimento e da identidade profissional enquanto futura docente. Assim sendo, a colaboração da professora cooperante e da supervisora institucional procuraram “estabelecer uma cultura de trabalho reflexiva e orientada para o questionamento, que [desenvolveu] a independência e interdependência e [promoveu] o desenvolvimento [para futuros professores] capazes de serem autores de si próprios, responsáveis e empenhados numa auto-renovação colaborativa para benefício de todos os alunos” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 26).

Sendo a relação escola-família um pilar fundamental na prática educativa, surgir a necessidade de desenvolver esta ligação. Segundo Ramiro Marques (2001, p. 12), “não restam dúvidas de que os pais são os primeiros educadores da criança e ao longo da sua escolaridade (...). Os professores são parceiros, devem unir esforços, partilhar objetivos e reconhecer a existência de um bem comum para os alunos”.

A ferramenta “Classdojo” consistiu numa aliada nesta relação onde as crianças, todos os dias, realizaram a sua auto e hétero avaliação. Através desta avaliação é permitida a apreciação das suas atitudes, empenho, a vontade de melhorar a nível da socialização, por forma a perceberem como funcionaram nas atividades de trabalho em grupo. A relação escola-família é favorecida a partir da partilha com os encarregados de educação, somente com acesso aos dados do seu educando, os pontos que lhe são atribuídos. Além disso, a “Classdojo” oferece um diário de turma onde são submetidas fotografias das atividades realizadas pelos educandos, no qual podem comentar ou mesmo colocar gostos. De igual forma, a aplicação também disponibiliza um espaço de partilha através de mensagens. Todo este processo foi bastante gratificante para a díade, pois a forma como os familiares se dedicaram a esta iniciativa digital revelou uma participação ativa dos pais na vida escolar dos seus filhos o que “enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola (...), enriquece os próprios pais e mães (...), e enriquece a própria ação educativa que as famílias depois desenvolvem em suas casas” (Zabalza, 1998, p. 55). É de referir que, foram partilhadas mensagens dos pais e das crianças relativamente ao projeto de intervenção realizado (anexo XVIII).

Ainda como forma de fomentar a relação escola-família, a porta da sala de aula que dá acesso ao hall, foi decorada. Esta decoração passou pela colocação

dos “Monstros da Classdojo” de cada criança, identificando-as com as fotografias. Além disso, o placard exposto nesta área comum foi personalizado por algumas atividades que as crianças realizaram, nomeadamente os fantoches e os desenhos que as crianças realizaram acerca dos colegas (atividade realizada pelo par pedagógico da mestranda). Estas dinâmizações relacionam-se de certo modo com toda a comunidade educativa visto que, apresenta-se como um espaço comum a todos, em que houve um *feedback* positivo tanto dos pais como do corpo docente e não-docente.

Outra proposta, promissora na relação escola-família, agora feita pela professora cooperante, foi a participação da “festa do abecedário”. Para além da díade já não se apresentar em contexto de estágio na data da mesma, colaborou de igual forma. Para a concretização da festa, existiram vários intervenientes tais como: as crianças, que foram os “atores” principais da festa, sendo os “reis do abecedário” uma vez que terminaram com êxito a aprendizagens de todas as letras; a professora titular e as estagiárias, pois organizaram a festa; e os pais uma vez que, contribuíram para a construção de um mural que decorou o espaço.

Na exploração da área da matemática, focalizou-se atividades que requereram a comunicação, reflexão, exploração e experimentação, na medida em que estas são fundamentais para a aprendizagem das crianças bem como para o desenvolvimento do processo de socialização (Moreira & Oliveira, 2004). O jogo apresenta-se como um forte potencial pedagógico na exploração dos conteúdos matemáticos. Segundo Moreira e Oliveira (2004, p.84), o jogo “deve ser integrado nas metodologias utilizadas na Educação Matemática, nomeadamente, para fomentar uma postura desafiadora e de empreendimento que se pretende desenvolver face aos problemas matemáticos”.

Como forma de incentivar o desafio e a resolução de problemas na matemática, a atividade “Vamos trabalhar com os monstros” (anexo XIX) incidiu na aprendizagem dos números até 100. Esta atividade, tal como outras desenvolvidas ao longo da PES, foram alusivos aos “Monstros da Classdojo” devendo-se ao facto da motivação e interesse demonstrados pelas crianças, proporcionando o lúdico a muitos dos recursos utilizados durante a prática.

Durante a semana anterior, o par pedagógico da mestranda, explorou os números até 50 através da “grelha dos monstros”. Constatando com a turma que ainda faltava 5 monstros na grelha, ou seja, os números de 60

até 100 de 10 em 10. Neste sentido, à sorte foi escolhido uma criança para ir procurar uma caixa onde tinha lá dentro os “monstros” que lá faltavam. Encontrada a caixa, foram distribuídos por cada criança, colando na tabela o que correspondia a cada número. De igual forma, foi continuada a atividade mas agora a partir de um jogo em grande grupo, em que o objetivo era por exemplo no “Monstro 70” teriam de completar os espaços que estavam em branco, com números compreendidos entre o 71-79 (anexo XX). As crianças à vez iam colocando o número correto. Neste momento algumas delas demonstraram algumas dificuldades, não tanto no reconhecimento da representação do número, mas sim na sua denominação.

Como forma de praticar a aprendizagem destes novos números, realizaram-se jogos em grupos em que, à medida que cada grupo ia terminando o jogo rodava esse para outro grupo possibilitando a experiência por todos os grupos. Os jogos consistiram no “jogo do loto” (anexo XXI), em que as crianças em grupo de 4 a 5 elementos, tinham cada um cartão com operações de somar ou então resultados e diversos círculos que tinham o resultado ou a conta certa. O objetivo era que cada criança conseguisse completar o seu cartão com o círculo correto. Neste desafio, primeiramente não estavam a perceber bem como funcionava, no entanto, quando compreenderam qual era o objetivo, jogaram com entusiasmo até conseguirem completar o seu cartão. O “jogo do loto” permitiu não só desenvolver o conhecimento matemático a nível do reconhecimento dos números e o cálculo mental, mas também na aquisição de regras na socialização.

O jogo “dominó de contas”, as crianças teriam de jogar segundo as regras do dominó, isto é, corresponder as peças com os resultados corretos formando assim a sequência do dominó. De igual forma, este jogo contribui para os mesmos conteúdos que o anterior. Outro dos jogos passou pelo recurso às novas tecnologias, mas propriamente o manuseamento de dois telemóveis com a aplicação do jogo “O rei da matemática”, em que as crianças em pares resolviam os diversos desafios matemáticos propostos que consistiam em contas de adição e de subtração. Uma situação observada neste jogo foi a eficácia da aluna com NEE ao responder. Foi surpreendente a rapidez que a criança realizou o cálculo mental visto que, quando atividades semelhantes, mas em vez de suporte digital em papel, não transparece a mesma motivação para a resolução concluindo que “as potencialidades da tecnologia estimulam

as crianças para aprendizagens significativas ao ponto de realizarem as tarefas com satisfação” (Flores, Peres, & Escola, 2011c, p. 432). E por fim, o último desafio passava pela coloração de “Monstro” com um mosaico de contas. Neste desafio as crianças tiveram a oportunidade de, para além de desenvolver o cálculo mental ao resolver as contas de somar, praticaram a pintura explorando assim a Expressão Artística e Educação Plástica. Segundo Dewey “entendia que não fazia sentido separar o conhecimento da acção e que a motivação do aluno dependia da existência de uma relação íntima entre os fins e os meios” (cit. por Marques, 1998, p. 50). Tal afirmação remeteu-se para o surgimento desta atividade uma vez que, este desafio partiu do pedido de uma criança, numa outra atividade, em que demonstrou o desejo de poder pintar os “Monstros da Classdojo”.

Todos os jogos referidos anteriormente, contribuíram para o desenvolvimento do saber das crianças na medida em que, estimularam quatro aspetos: o aspeto experimental, permitindo a exploração e a manipulação; o aspeto estruturado, construindo a personalidade da criança; o aspeto relacional, fomentando a relação aluno-aluno; e o aspeto lúdico, pelos recursos em questão (Kishimoto, 1994). Além disso, as crianças tiveram a possibilidade de explorar através de diferentes materiais conteúdos matemáticos, nomeadamente, Número e Operações. Partindo de atividades que proporcionaram aprendizagem significativas, as crianças compreenderam as propriedades dos números e das operações através dos jogos. “O trabalho exploratório com situações problemáticas, envolvendo objectos físicos e em que é possível “ver” os efeitos das operações, é fundamental para o desenvolvimento do significado destas e para contextualizar a aprendizagem dos procedimentos de cálculo (Abrantes, Serrazina, & Oliveira, 1999, p. 46).

Durante o desenvolver das atividades, observou-se uma diferença de níveis de aprendizagem das crianças, o que influenciava o ritmo na realização de atividades individuais. A diferenciação pedagógica implica a organização do “espaço e o tempo em função das actividades a realizar. [Implica] os alunos na construção dos saberes a realizar” (Sanches, 2005, p. 133) atuando assim em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagem diversificados.

Por forma a colmatar estes tempos de espera por parte de algumas crianças, ou então como forma de motivação para as crianças com um rendimento mais

lento a díade, em parceria com a professora titular de turma, propôs às crianças a dinamização da área dos brinquedos. Esta área sendo já existente na sala de aula, implementada à priori pela docente titular surgiu como forma de proporcionar a continuidade entre os níveis de educação, uma vez que a turma se encontra no 1.º ano de escolaridade. A continuidade educativa deve ser integrada no percurso formativo segundo uma visão construtivista da aprendizagem resultando “transições com sentido” (Roldão, 2008, p. 191) às crianças, com vista a “que cada ciclo assenta no anterior, aprofundando-o e alargando-o” (Ribeiro, 2002, p. 61).

Todavia, observou-se que as crianças já não apresentavam qualquer interesse pela mesma. Nesta linha de pensamento, a díade propôs primeiramente à docente e seguidamente às crianças, a dinamização daquela área explicando qual a sua finalidade. Sendo ela um “lugar para o(s) grupo(s) mas também para cada um, um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar para a pausa, um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas” (Oliveria-Formosinho, 2011). As crianças em resposta a esta proposta, mostraram bastante satisfação e interesse originando um momento de partilha e de diálogo acerca do que gostavam de ter naquele espaço. Toda esta partilha “torna-se assim, essencial para conhecer, para adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar as aprendizagens das crianças.” (Parente, 2011, p. 5). Este momento foi fundamental, pois para além das crianças não terem sido os preconizadores daquele espaço, todo o processo de dinamização partiu deles, concedendo algumas ideias tais como: “Gostava de ter lá um sofá!” (R.B.); “Queremos um computador, ou dois!” (G.C.); “Podíamos por um pneu!” (R.M). Foi ainda proposto um nome para a área, em que de forma unanime, designada por “Área TOP!”.

Por forma a responder a todos os pedidos das crianças, foram implementados novos recursos como: uma estante constituída por diversos livros temáticos, jogos realizados em atividades, que posteriormente foram colocados na área com o intuito de poderem explorar tanto em grupo como individualmente; uma tenda com o intuito de promover magia e encanto pela exploração e leitura de livros e almofadas criando um espaço mais acolhedor e confortável (anexo XXII). Ainda na área, foram implementados dois computadores com diversos jogos interativos ao dispor, que constituíram um dos maiores interesses para as crianças nesta área. As crianças ao terem

diversos recursos na área, tinham a oportunidade e explorar, pesquisar e descobrir de uma forma dinâmica e autónoma, indo ao encontro da terceira condição de MEM: “Proporcionar às crianças tempo para brincar, explorar e descobrir”. A partir desta exploração autónoma foi possível observar aprendizagens adquiridas nos diferentes conteúdos bem como as áreas de maior interesse.

Este espaço potenciou o processo de ensino e aprendizagem das crianças pois, para além de incentivar as crianças na realização das atividades, a área consiste por si só num espaço em que todos participam na construção do saber e na experiência. Não só nas crianças, mas também para a mestranda na medida em que, o professor torna-se o transformador, é quem estimula a curiosidade de querer conhecer, de pesquisar, motivando-o para a construção da aprendizagem. Permite assim, a transformação da informação em conhecimento e conhecimento em saber (Kampff, 2006). Este projeto surgiu de igual forma para fomentar o desenvolvimento das relações interpessoais na medida em que, o espaço torna-se influenciador para o incentivo das relações sociais e na comunicação permitindo o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa e cooperativa entre as crianças. O presente projeto foi ao encontro do projeto referido anteriormente visto que ambos incidiram num melhoramento do ambiente educativo.

Além das aprendizagens referidas anteriormente, este espaço facultou ainda momentos de leitura. De acordo com Martins, Coquet e Viana (2005), a criança deve ter um contato positivo com a leitura e com os livros em casa e/ou na escola, sendo estes determinantes para compreensão o texto por parte da criança.

Nesta linha de pensamento, foram exploradas diversas histórias do Plano Nacional de Leitura tais como: “Corre, corre cabacinha” e “A história do Pedrito Coelho”, sendo estas obras de leitura obrigatória para o 1.º ano de escolaridade. Ambas as histórias foram contadas a partir de recursos dinâmicos. A história “Corre, corre cabacinha” foi dramatizada a partir de um teatro de sombras e a “História do Pedrito Coelho” contada a partir da visualização de um vídeo. Ambas as histórias foram continuadas a partir do reconto em que, na primeira as crianças ordenaram imagens referentes aos diferentes momentos da história dramatizando de seguida para a turma. Neste momento as crianças tiveram a oportunidade de explorar os fantoches,

manipulando-os ao mesmo tempo que representavam. Através da expressão dramática, a criança consegue “expressar uma sensibilidade pessoal, de levá-la a adquirir os meios dessa expressão através de uma disciplina do corpo, da voz, da emoção, por uma disciplina social também, enfim, de lhe dar acesso, por uma percepção vivida, à linguagem teatral” (Leenhardt, 1997, p. 26). Na segunda história, as crianças foram os próprios ilustradores, onde primeiramente ordenaram as frases consoante os acontecimentos narrados e de seguida, aleatoriamente foi atribuída uma frase a cada uma, onde tiveram de ilustrar essa passagem. A partir do desenho a criança está a comunicar e a transmitir sentimentos registando o que é significativo para ela. No final, foram reunidos todos os desenhos e construído um livro, que ficou exposto na “Área TOP”.

Um dos desafios lançado na Área Curricular de Português integrando a Expressão Artística e Educação Plástica e Dramática foi a criação e dramatização de fantoches. Terminada a aprendizagem de todos as letras do abecedário, a atividade surgiu perante a exploração deste em que, cada criança recebeu, aleatoriamente, um cartão com um nome de uma pessoa (masculino ou feminino) iniciados todos com uma letra diferente do abecedário. O objetivo é que a partir do nome, cada uma construísse o seu fantoche e escrevesse algo sobre ele, para que depois fosse apresentar em forma de dramatização à turma. Durante a construção do fantoche, as crianças mostraram bastante entusiasmo, caprichando-o. Perante a construção do fantoche bem como na sua dramatização a criança teve oportunidade de estimular a sua criatividade sendo esta fundamental para que a criança se sinta autorrealizada sabendo que foi “contribuinte do espaço de criação, inserido num ambiente que é único e original, e pode saboreá-lo como canto seguro de inspiração que vai sendo revelado pelas produções criativas de cada um com o grupo” (Kowalski, 2012, p. 48).

Durante dramatização, tiveram de interpretar o que tinham escrito, soletrando as letras do nome do seu fantoche. Neste momento, as restantes crianças teriam de registar todos os nomes que eram ditos, em que a partir da escrita dos nomes, tiveram de associar o fonema ao grafema, possibilitando o treino da escrita mas também a atenção auditiva. “As conquistas já realizadas pelo aluno, designadamente em relação à capacidade de focalizar a sua atenção na forma fonológica para alcançar o domínio do princípio alfabético, podem

ser potenciadas para a aprendizagem sistemática da escrita” (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011, p. 12).

Foram ainda utilizados outros recursos de TIC, nomeadamente o *VOKI*, ferramenta que permite a criação de avatares e o *Kahoot*, que consiste em jogos de *quizz*. No início, o *VOKI* foi meramente utilizado como introdução a atividades, no entanto denotou-se que as crianças não mostraram grande entusiasmo pelo avatar, recorrendo assim a outro que passou a ser do quotidiano deles e que passou a interagir com a turma, como por exemplo: “M. sei que estás aí! Porta-te bem.”, criando assim a “Tita”, que lançava novos desafios à turma, revelando muito mais impacto nas crianças. Salienta-se que é relevante a utilização das TIC para desenvolver atividades nas diferentes áreas curriculares uma vez que, “a tecnologia altera principalmente o modo de aprender e de pensar, o que aprendemos e onde aprendemos, aumenta competências para aprender e exige novas competências para ensinar a aprender” (Flores, Escola, & Peres, 2009, p. 725). Todavia, terá de ser bem adaptado à turma em questão, tendo o professor “o papel fundamental de implementar dinâmicas que requeiram a sua utilização” (Santos, 2007, p. 80).

Relativamente à outra ferramenta, o *Kahoot* foi utilizado como forma de consolidação de conteúdos. O jogo foi realizado em grupos, outra forma de desenvolver o trabalho colaborativo, e conseqüentemente requeria a utilização de aparelhos tecnológicos, sendo estes desconhecidos por algumas crianças. Por forma a colmatar esta falta de conhecimento, uma das estratégias adaptadas na intervenção foi organizar a turma em grupos mistos (crianças que tinham conhecimento e crianças sem conhecimento tecnológico). Inicialmente, as crianças em geral tiveram dificuldade em coordenarem-se enquanto equipa pois, queriam todos responder às questões e manusear os aparelhos, no entanto após uma intervenção, as crianças perceberam as regras para manusear os aparelhos. A estratégia dos grupos mistos foi bem-sucedida na ação, demonstrando espírito e entreajuda aquando do momento de responder às questões colocadas, em que um dos elementos é que selecionava a resposta correta e os restantes elementos do grupo colaboravam tanto ao chegar à resposta certa como no auxílio da utilização do aparelho.

Tal como foi referido ao longo do capítulo, umas das missões na turma era desenvolver o trabalho colaborativo e a cooperação entre eles, planificando muitas das vezes atividades em grupo. Como é de prever atividades deste cariz

originam sempre mais agitação e euforia. Deste modo, foram adotadas algumas estratégias para acalmar o grupo, particularmente a colocação de músicas relaxantes (volume baixo) à medida que as crianças realizavam as atividades, resultando de uma forma satisfatória pois as crianças a uma certa altura já pediam por vontade deles, música. Outra estratégia passou pela valorização do grupo que conseguisse trabalhar em grupo de forma ordenada e com um volume mais baixo, recebia pontos nos grupos dos monstros da *Classdojo*.

Terminada a descrição e análises das atividades, o processo de formação profissional realizou-se a partir de todas as experiências em contexto educativo como também na fomentação de um espírito investigador, indo ao encontro sempre da resolução dos problemas da ação como no desenvolvimento de competências e atitudes profissionais. Acima de tudo, a mestrandia sente que proporcionou momentos agradáveis e promotores da aprendizagem e do desenvolvimento integral da turma., o que torna todo este processo bastante gratificante e motivador. Sintetizando este último capítulo com uma frase de Freinet (cit. por Marques, 1998, p. 111) que, com orgulho a mestrandia sente que marcou todo o seu percurso nesta PES: “A criança aprende porque gosta. A criança trabalha porque a atividade lhe dá prazer”.

REFLEXÃO FINAL

A presente reflexão emerge na conclusão do relatório de estágio, como forma de descrever todo o processo experienciado ao longo da prática educativa supervisionada. A mestranda considera que o percurso de formação inicial igualou uma evolução a nível profissional, pessoal e social, bem como na construção de diversas competências sustentadas nos conhecimentos teórico-legais de ambos os níveis educativos.

Deste modo, considera-se que os objetivos iniciais de formação foram desenvolvidos uma vez que, a partir de uma postura crítica e reflexiva foi possível transparecer o pensamento e ação nos contextos, respondendo à diversidade dos atores, segundo uma visão inclusiva e equitativa da educação. A planificação, a ação e a avaliação que acompanharam a prática possibilitaram o desenvolvimento de aprendizagem tanto nas crianças como na aquisição de competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida.

O processo reflexivo e investigativo foi marcado e enriquecido, não apenas com a díade de formação, com os docentes e o corpo não docente, mas também igualmente com outras díades, proporcionando momentos de conquista de valores como a responsabilidade, respeito, tolerância e solidariedade. Todos estes valores contribuíram no processo de formação no que diz respeito ao desenvolvimento de uma postura democrática, enriquecimento próprio do conhecimento e experiência presentada “em atitudes individuais de disponibilidade para acolher o saber e a experiência de outros e para evoluir na interação com eles, questionando o próprio conhecimento” (Alarcão & Canha, 2013, p. 49), viabilizando uma prática com mais qualidade.

Este processo foi ainda reforçado pela adoção da metodologia de investigação-ação, oferecendo um saber, saber-fazer, ser e estar fundamentais para a transformação, adequação e melhoria da prática assim como na construção do perfil profissional, permitindo a prática sustentada em

princípios éticos e deontológicos adequados ao contexto, segundo uma perspectiva inclusiva da ação.

Os *feedbacks* positivos vindos da comunidade educativa durante a ação educativa foram sempre uma mais-valia durante o processo de formação. O encorajamento e gratificação vinda da comunidade constituíam um impulso e uma segurança das práticas que estavam a ser realizadas com as crianças. Considera-se que não há nada mais importante do que ouvir e receber um comentário como “obrigada pelo que estão a fazer com os nossos filhos!”, e ainda mais importante observar as crianças a realizarem atividades satisfeitas, felizes e motivadas. Todo este impacto teve contributo para uma melhor integração nos contextos educativos pois o que apresentava um receio inicial transformou-se em satisfação constante. A relação afetiva com as crianças fez um despoletar de emoções e sentimentos dia após dia, compreendendo que esta relação está intrinsecamente ligada com a predisposição para a aprendizagem, demonstrando sempre autoridade. Autoridade esta que, em contexto educativo não é sinónimo de autoritarismo, mas sim de afetividade, no sentido de “fomentar o desenvolvimento de relações positivas com [as crianças], para promover a segurança afetiva e a predisposição para as aprendizagens” (Flores & Forte, 2014, p. 1).

Neste momento de reflexão torna-se fundamental referir retrospectivamente o processo de desenvolvimento, perante a formação de perfil duplo que permitiu, a obtenção de uma visão holística da educação dos três aos dez anos da criança bem como as etapas que contribuem para o desenvolvimento global das mesmas.

Como profissional intelectual, o docente apresenta-se num processo gradativo e constante, segundo uma postura de querer aumentar sempre o seu conhecimento. As experiências vivenciadas durante a PES foram imprescindíveis para esta compreensão, onde todos os atores educativos evoluem consoante as suas interações e relações, beneficiando e crescendo intelectualmente.

O facto da prática educativa ter sido organizado, primeiramente na EPE com crianças de idades compreendidas entre os quatro e cinco anos e posteriormente, no 1.ºCEB numa turma de 1.º ano de escolaridade, contribuiu para uma melhor compreensão da importância da continuidade educativa. Como se tratava de crianças com idades aproximadas, estando ainda no mesmo estágio de desenvolvimento, porém em níveis educativos

diferenciados, tornou-se evidente que, a transição para a criança tem de ser natural, sem passagens bruscas. Foi neste sentido que, as práticas desenvolvidas em ambos os níveis incidiram essencialmente na relevância que o ambiente educativo contém no processo de aprendizagem, assim como a importância das inter-relações para o desenvolvimento de aprendizagens cooperativas. Neste sentido, a pertinência da transformação do ambiente educativo no 1.ºCEB surgiu com base na seguinte afirmação: “Uma boa adaptação ao Jardim de Infância e à escola básica, permite construir uma base mais sólida para o sucesso educativo” (Serra, 2004, p. 74).

As crianças no 1.º ano de escolaridade confrontam-se com uma grande diferença ao nível dos conteúdos curriculares, do ambiente físico, das metodologias subjacentes a cada ciclo escolar, a organização da sala de aula bem como as rotinas diárias. No pré-escolar a criança sente-se livre e espontânea na ação, sendo o brincar a sua atividade primordial. Uma criança com seis anos de idade sente esta grande mudança, não dando oportunidade para se sentir livre, imaginativa e criativa.

A realidade é que as crianças estão sempre prontas para aprender – é só uma questão do que vão aprender, como vão aprender, e em que contexto vão aprender (Carlton & Winsler, 1999). Foi então que surgiu a grande intencionalidade do projeto de intervenção no 1.ºCEB em que, ao mesmo tempo que se transformou o ambiente educativo tentando-se aproximar estes dois níveis educativos, não apenas através da construção de uma área na sala de aula, mas também na planificação de atividades em que a criança, era construtora ativa do seu conhecimento, motivando-a e envolvendo-a na realização de atividade de procura e de descoberta. O objetivo principal da atividade em si não era simplesmente “no sentido de alcançar o fim visado pela actividade imediatamente à mão, mas, ainda mais, no assegurar a aprendizagem potencial que a actividade contém” (Kilpatrick, 2007, p. 25).

De igual forma foram dinamizadas as áreas da sala de atividades na Educação Pré-escolar com o intuito de melhorar o seu ambiente num contexto culturalmente rico e estimulante em que, “a apropriação desse ambiente por parte das crianças contribui para o desenvolvimento da sua independência, sendo que as oportunidades de participação nas decisões sobre essa organização favorecem a sua autonomia (da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 17).

Ambas as práticas educativas desenvolvidas acarretaram competências profissionais, mas também pessoais. Neste momento, ao concluir o mestrado, não quer dizer que as aprendizagens estacaram aliás, um dos maiores ensinamentos que o estágio curricular proporcionou foi que, o ser humano encontra-se em constante aquisição de conhecimento. O sentido de reciprocidade salientou-se na ação em que se privilegiou “numa relação que tem muito de complementaridade e de busca da razão, do saber e até de um sentido ético para a vida” (Cardoso, 2013, p. 37), em que uma pessoa está todos os dias aprender. Durante a prática presenciou-se bem esta situação, onde todos os dias se aprende com as crianças. Saber escutar a criança e prestar atenção às suas intervenções e, simultaneamente, colocar-lhes desafios complexificando as questões levantadas e os diálogos realizados para que se possa partir de um “conhecimento base” (Helm, 2010, p. 6) é o reflexo de um docente “formados para pensar, refletir, avaliar, procurar e proporcionar oportunidades de desenvolvimento de realização individual, que desafiem e apoiem cada aluno que esteja sob os seus cuidados” (Day, 2001, p.319) sem receio de estar aprender igualmente com elas.

Como futura docente, espera-se que a busca de novos recursos e de estratégias significantes para as crianças seja ilimitada, pois só assim possibilitará uma aprendizagem e um desenvolvimento integral num ambiente afetivo e estimulante para a criança. “(Re)começar, continuar, errar, ultrapassar, inovar, sonhar, procurar, encontrar [e] alcançar” (Matias & Vasconcelos, 2010, p.17) são os conceitos que espelham um profissional de educação, que procura alcançar sempre os seus objetivos, tentando sempre responder aos interesses e necessidades da criança e de da sociedade que nela vive.

É não esquecer que a escola é essencialmente um lugar que ensina a responder e não um lugar que simplesmente dá respostas. As crianças, através de ferramentas, encontram as respostas às questões, só através desta «fórmula mágica» é que o docente disponibiliza a resolução de problemas em vez de meramente memorização. É com esta citação de Lao-Tsé, que a mestranda irá caminhar ao longo da sua vida: “Se deres um peixe a um homem faminto, vais alimentá-lo por um dia. Se o ensinares a pescar, vais alimentá-lo toda a vida”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Alzina, R. B. (1997). *Factores de aprendizagem/A construção do conhecimento / Tutoria e orientação* (Vol. 2). Enciclopédia Geral de Educação.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Ashley, J., & Tomasello, M. (1998). Cooperative Problem-Solving and Teaching in Preschoolers. *Social Development*, 7, 143-163.
- Ausubel, D. (2000). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *Ensino da Escrita. Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbosa, M. C., & Horn, M. d. (2008). *Projectos pedagógicos na produção infantil*. Porto Alegre: ArtMed.
- Barros, N. (2010). *Violência nas Escolas: Bullying*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). *Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas*. in GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Bogdan, & Biklen. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolivar, A. (2003). *Como melhorar as escolas - Estratégias e Dinâmicas de Melhoria das Práticas Educativas*. Porto: Edições Asa.
- Bondioli, A. (2004). *O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos*. São Paulo: Cortez.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Caldas, A. P., & Vasques, E. (2014). *Educação Artística para um currículo de excelência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Cardoso, A. P. (2012). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica: o professor e o contexto escolar*. Porto: ASA Editores.
- Cardoso, J. (2013). *O professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Carlton, M., & Winsler, A. (1999). School Readiness: the Need for a Paradigm Shift. *School Psychology Review*, 28, 338-352.
- Coll, C., MArtín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições Asa.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. R. (2009). Psicologia Educação e Cultura. *Investigação-ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*, pp. 355-380. Braga: Universidade do Minho.
- Craidy, C. M., & Kaercher, G. E. (2001). *Educação Infantil - Pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed.
- Dias, I. S. (jul.-dez. de 2015). O conto e o reconto na promoção da oralidade na experiência na Educação Pré-Escolar (Portugal). *Educação por Escrito*, 6, 314-326.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Um estratégia de formação de professores* (3.^a ed.). Viseu: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de classes- Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, A. M. (2006). *Projecto SER MAIS - Educação para a Sexualidade Online*. Universidade do Porto, Faculdade de Ciências, Porto.
- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, 4, 563-572.
- Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade*. Porto:Porto Editora.
- Ferreira, M., & Santos, M. R. (2007). *Aprender a ensinar e Ensinar a Aprender*. Santa Maria Feira: Edições Afrontamento.
- Flores, P. Q., Peres, A., & Escola, J. (2011c). *Novas Soluções com TIC: Boas práticas no 1º Ciclo do Enisno Básico* (pp. 429-439). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

- Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2011a). *O retrato da integração das TIC no 1.º ciclo: que perspetivas?*. In P. Dias e A. Osório (Coord.) *VII Conferência Internacional de TIC na educação - Challenges* (pp.401-410). Braga: Universidade do Minho.
- Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2011b). *Competências e saberes na nova era digital: Exemplificação no 1.º ciclo do ensino básico. Currículo, Aprendizagens e Trabalho docente*, (pp. 2708- 2719). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2012). *Formar para Inovar, Inovar Formando*. In J. Rodriguez, C. Fernandez, & D. Gonçalves (org.), *Encontro Internacional Fenda digital: TIC, Escola e Desenvolvimento. Projetos de inovação mediados pelas TIC* (pp. 91-98). Póvoa de Varzim: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e Nova Escola Galega.
- Flores, P. & Forte, A. (2014). *Ficha Curricular – Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico do Porto.
- Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular d Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Revista Escola Moderna*, 5, 5-12.
- Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no Pré-escolar. O modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (1987). «O currículo pronto a vestir de tamanho único. In vários, *Cadernos de análise social e educação* (pp.41-50). Braga: Universidade do Minho.
- Freinet, C. (1976). *A Educação pelo Trabalho*. Lisboa: Editorial Presença.
- Freinet, C. (1996). *Para uma escola do povo*. (E. Brandão, Trad.) São Paulo: Martins Fontes.
- Friedmann, A. (1996). *Brincar: Crescer e Aprender - O Resgate do Jogo Infantil*. São Paulo: Editora Moderna.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar?* Porto: Porto Editora.
- Gómez, G. R., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe: Málaga.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical - Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Grego, T. (2003). Padrões de comportamento das educadoras de infância: estudo exploratório para a compreensão das interações em contexto de jardim de infância. *Revista de Psicologia*, XVII, 137-160.
- Helm, J. H. (2010). Como aprofundar o trabalho com projectos. *Revista Pátio*, 22, 4-7.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jonassen, D. (2007). *Computadores, ferramentas cognitivas. Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. . Porto: Porto editora.
- Kampff, A. J. (2006). *Tecnologia na aprendizagem*. Curitiba: IESDE.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. (2007). *O método de Projecto*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Kishimoto, T. M. (1994). *O jogo e a Educação Infantil*. S. Paulo: Thomson Pioneira.
- Kowalski, I. (mai/ago de 2012). Criatividade e educação estética na infância - breves pontos. *Cadernos de Educação de Infância*, 96, 47-49.
- Lameira, R., Cardoso, A. P., & Pereira, J. (2012). Perceção dos Professores sobre o Lugar e a Presença da Expressão Plásticas na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista portuguesa de pedagogia*, 46-2, 49-67.
- Leenhardt, P. (1997). *A criança e a Expressão Dramática* (4ª ed.). Lisboa: Rolo & Filhos – Artes Gráficas, Lda.
- Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lino, D. (2013). *O modelo pedagógico de Reggio Emilia*. In J. Oliveira Formosinho (org), *Modelos Curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed. pp. 109-139). Porto: Porto Editora.
- Lopes, J. d. (2007). *Educação e Cinema: novos olhares na produção do saber*. Porto: Profedições.
- Lowenfeld, V. (1954). *A criança e a sua arte*. São Paulo: Editora Mestre Jou.
- Machado, F. A., & Gonçalves, M. F. (1991). *Currículo - problemas e perspectivas*. Lisboa: ASA Editores .
- Maia, J. (2008). *Aprender...Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Marchão, A. d. (2012). *No jardim de infância e na escola do .º Ciclo do Ensino Básico - Gerir o currículo e criar oportunidade para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Colibri.

- Marques, R. (1998). *A arte de ensinar: Dos Clássicos aos Modelos Pedagógicos Contemporâneos*. Lisboa: Plátano.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marturano, E. M. (2013). A criança, a família, a escola e a transição para o ensino fundamental. Em E. C. Konkiewitz, *Aprendizagem, comportamento e emoções na Infância e Adolescência: uma visão transdisciplinar* (pp. 47-69). Brasil: EditoraUFGD.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Matias, G., & Vasconcelos, T. (2010). Aprender a ser educador de infância: o processo de supervisão na formação inicial. *Da investigação às Práticas - Estudos de natureza educacional*, X, 17-41.
- Miranda, M. M. (2002). A família como primeiro espaço educativo. *Cadernos de Educação de Infância*, 62, 11-15.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2004). *O jogo e a matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Moreira, M. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Moreira, V. (2000). Escola do futuro: sedução ou inquietação? *As novas Tecnologias e o Reencantamento da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação - Um desafio para os Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1ºCiclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11, 77-98.
- Niza, S. (2012). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico*. In S. Niza, *escritos sobre a educação*. Lisboa, Tinta da China.
- Niza, S. (2013). *O modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In J. Oliveira Formosinho (org), *Modelos Curriculares para a Educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed., pp. 142-158).). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de Professores e a Profissão Docente*. Universidade de Lisboa, Lisboa.

- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores II - Da organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação* (Vol. 3ª edição). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (4.ª ed., pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na Pedagogia em Participação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1994). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A., & Morgado, J. C. (2002). *Construção e avaliação do projecto curricular de escola*. Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2011). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. Porto: CNIS.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a Aprendizagem da Democracia*. Porto: ASA Editores.
- Pinho, A. M., Cró, M. d., & Dias, M. d. (2013). A formação de Educadores de Infância: Práticas adequadas ao contexto de creche. *Revista portuguesa de pedagogia*, 109-125.
- Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade - Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: perspectivas de formação teóricas e práticas. *Revista GEDEI*, 1, 85-123.
- Portugal, G. (2009). *Desenvolvimento e aprendizagem na infância*. In *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Conselho Nacional de Educação, Estudos e Relatórios. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Postic, M. (2007). *A relação pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Ribeiro, A. (2002). *A escola pode esperar*. *Cadernos do CRIAP* (Vol. 37). Lisboa: Edições ASA.
- Roldão, M. C. (2008). *Que educação queremos para a infância?* Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Roldão, M. C. (1994). *O pensamento concreto da criança - Uma perspetiva a questinar no currículo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 25-29.
- Roldão, M. C., & Marques, R. (2000). *Inovação, Currículo e Formação*. Porto: Porto Editora.
- Ruivo, J., & Mesquita, H. (2013). A escola na sociedade da informação e do conhecimento. In J. Ruivo, & J. Carrega, *A Escola e as TIC na Sociedade do Conhecimento* (pp. 11-29). Castelo Branco: RVJ- editores.
- Sá-Chaves, I. (2015). Um olhar/um contributo. Em M. Gregório, & S. Ferreira, *Formação Inicial dos Professores* (pp. 140-147). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Sacristán, J. G. (2000). *A Educação Obrigatória - O seu sentido educativo e social*. Porto : Porto Editora.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e Estratégias de atuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à Educação Inclusiva. *Revista Lúsofona de Educação*, 127-142.
- Santos, A. (1989). *Mediações Artístico-Pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sebarroja, J. C. (2001). *A Aventura de Inovar: A mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- Serra, C. (2004). *O currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Serrazina, L., & Oliveira, I. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In *Grupo de Trabalho sobre Investigação-Refletir e invstigiar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.

- Serrazina, M. d., & Matos, J. M. (1996). *Didáctica da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Silva, M. I. (2013). Prática educativa, teoria e investigação. *Interacções*, 27, 283-304.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação- Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Siraj-Blatchford, I. (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editores.
- Sousa, B. A. (2003). Educação pela arte e as artes na educação. Lisboa: Instituto Piaget.
- Spodek, B. (2010). Manual de investigação em Educação de infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Stranberg, L. (2009). Vygotsky, um amigo da prática. *Noesis*, pp. 3-23.
- Tavares, C. F. (2000). Novas competências para ensinar, mais caminhos a percorrer - um percurso. In M. C. Roldão, & R. Marques, *Inovação, Currículo e Formação* (pp. 25-43). Porto: Porto Editora.
- Taylor, L. S., & Brickman, N. A. (1996). *Aprendizagem Activa: ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Torres, R. M. (1998). *As canções tradicionais portuguesas no ensino da música. Contribuição da metodologia de Zoltán Kodály*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Vasconcelos, T. (2007). *A importância na Construção da Cidadania*. Porto: ESE de Paula Frasinetti.
- Vasconcelos, T. (s.d). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda. In J. Machado, & J. M. Alves, *Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Política Educativas* (pp. 73-90). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade católica Portuguesa.
- Zabalza, M. (1995). *Diseño y desarrollo curricular* (Vol. 6ª ed.). Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (6ªed.). Porto: Asa Editores.

Zeichner, K. (1993). *A formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS ORIENTADORES

Agrupamento de escolas (2014). *Projeto Educativo 2014-2017*. Porto: Agrupamento de Escolas.

Agrupamento de Escolas (2015). *Plano Plurianual de Atividades (TEIP) 2015- 2017*. Porto: Agrupamento de Escolas.

Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2012). *Metas Curriculares de Matemática - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., Timóteo, M. C., Damião, H., & Festas, I. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

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

Circular n.º 4/2011, de 11 de fevereiro. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*.

Circular n.º 17/2007, de 10 de outubro. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*

Conselho Nacional de Educação. (2001). *Inovação em Educação: "Boa Esperança" - um programa de apoio à inovação educacional*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Lei-quadro da Educação Pré- Escolar. Diário da República n.º 34 – 1.ª Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho. Diário da República n.º 133 – 1.ª Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro. Diário da República - I Série – A. N.º15. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Regime de qualificação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 201 – 1.ª Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Diário da República n.º 201 – 1.ª Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República – 1.ª série – N.º4. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. Diário da República – 1.ª série – N.º 240. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. Diário da República – 1.ª série – 65. Ministério da educação e Ciência. Lisboa
- Departamento da Educação Básica. (2004). Organização curricular e programas Ensino Básico - 1ºCiclo. 4ªed. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- Despacho Normativo n.º15971/2014 de 14 de dezembro. Diário da República – 2.ª série – N.º 242. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República n.º 237 – 1.ª Série. Lisboa: Assembleia da República.
- Lopes da Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

SITIOGRAFIA CONSULTADA

- Cardona, M. J., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. C. (2015). *Guião de Educação. Género e Cidadania- Pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. Obtido de Género e Cidadania - Pré-escolar: https://www.cig.gov.pt/wpcontent/uploads/2015/10/398_15_Guiao_Pre_escolar.pdf
- DGE. (s.d). *TEIP - Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* . Obtido de Direção-Geral de Educação: <http://www.dge.mec.pt/teip>
- Leite, C. (2000). *Projecto educativo de escola*. Obtido de Projecto Curricular de Turma-O que têm de comum? O que os distingue?: <http://www.netprof.pt/PDF/projectocurricular.pdf>
- UNESCO. (2009). Padrões de competência em TIC para professores. Obtido em 28 de junho de 2017, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209por.pdf>

NM