

Marta Isabel Nunes Vieira Fernandes

Relatório de Estágio

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

AN

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

março

2016

Marta Isabel Nunes Vieira Fernandes

Relatório de Estágio

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

Orientação

Professora Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro

Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores

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

AGRADECIMENTOS

Todo o meu processo de formação pessoal e profissional não seria o mesmo sem as pessoas que me acercaram durante todo o precioso tempo, sabendo que são as interações com os outros que nos ajudam a construir enquanto pessoas. Seria, assim, inimaginável deixar de agradecer a todos os que, de uma maneira ou outra, contribuíram no meu percurso.

À minha mãe, Manuela, por ser o meu apoio incondicional e um grande exemplo do que é ser lutadora, obrigada por todo o teu colo, por estares sempre disposta a ouvir-me e por seres sempre tão compreensiva.

Também agradeço a ele, pois sei que foi sempre mais do que uma estrela no o céu, mas a lua que me orientou.

À minha irmã, Ana, o meu modelo de pessoa a seguir, por me dar preciosas lições todos os dias, apenas sendo quem é, mostrando-me que eu conseguiria ser persistente e lutar pelos meus objetivos e ser a melhor amiga que podia ter.

Aos meus avós, Ana e Manuel, pelo carinho, por todo o apoio, avó, estou-te tão agradecida por teres estado sempre comigo e teres cuidado de mim, tal como a ti, avô, porque continuas a mostrar carinho no teu olhar.

Ao meu cunhado, Ivo, por além de cuidar da minha irmã também se mostrar uma pessoa que me mostrou como lutar pelos sonhos.

À Mary, pois sem ela provavelmente não teria conseguido forças para seguir em frente, tal como à professora Aurélia, a quem agradeço pelas palavras, ambas foram sempre um exemplo a seguir.

À minha melhor amiga, Márcia, por seres a pessoa que és e todos os dias me mostrares o verdadeiro significado da amizade e dos laços que nos unem.

À minha melhor amiga, Marisa, pelas risadas, pelos choros, pelas partilhas, pela força que emanas e nem te apercebes, por seres tão única e me teres feito perceber mais significados neste nosso caminho.

À minha amiga, Maria, por todas as palavras de conforto, toda a ajuda.

Esta caminhada e aventura na Invicta também me trouxe uma das melhores pessoas que já conheci, e cuja amizade é absolutamente inesquecível, Elsa, obrigada por tantos momentos que provavelmente não consegues perceber, pelo pouco que achas que foi, e o muito que significou para mim, por todo o carinho e ligação que espero que não se perca mesmo na distância.

Aos que comigo caminharam nesta jornada, agradeço ao meu par pedagógico, Guilherme, que sempre me proporcionou momentos de boa disposição, que foi o ombro amigo quando precisei, por ter sido sempre incrível comigo e me mostrares como fazer e marcar a diferença.

À Joaquina, por me mostrares sempre um espírito de entreatajuda, além de toda a alegria e positivismo que sempre me transmitiste ao longo de todo este tempo, pelo olhar logo no primeiro dia, fosse eu algum dia adivinhar que te ias tornar numa das melhores pessoas que conheço e com quem tenho o prazer de conviver. És um exemplo e tenho a certeza da grande

profissional que te vais tornar, vou-te manter sempre bem por perto, porque tal como nós, a distância não se mede aos palmos.

À Paula, pela amizade, momentos de boa disposição e por toda a partilha que me proporcionou.

A toda a minha equipa do *Viki em Português*, porque com vocês aprendi mais sobre trabalhar em conjunto por um objetivo.

Às orientadoras cooperantes, Educadora Conceição e Professora Maria do Carmo, pois tive realmente o privilégio de aprender com grandes profissionais, que também me mostraram como eu podia melhorar acreditando mais em mim mesma.

Aos docentes que em tanto contribuíram para ser melhor, à Professora Deolinda Ribeiro por me mostrar que poderei sempre crescer mais neste trajeto, por me reconhecer e ter ajudado muito neste percurso.

Ao Professor Carlos Jorge por ter sido um supervisor com quem muito tive a oportunidade de aprender.

À Professora Paula por toda a ajuda e por todas as palavras de incentivo.

À Professora Lucie por me ter mostrado que eu era capaz de melhorar no meu percurso ao longo do último semestre.

E por último, mas não menos importante, também agradeço às crianças que me permitiram aprender e ensinar durante todo o meu percurso e que irei guardar sempre no meu coração, sem vocês nada teria feito sentido.

Obrigada por me ajudarem na concretização de um sonho.

RESUMO

O presente relatório tem como principal intuito a reflexão da estudante sobre a Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) desenvolvida nos contextos de Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, espelhando, assim, o processo formativo que promoveu o seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Neste contexto, realça a metodologia de investigação-ação que sustentou este processo, proporcionando um saber, saber-fazer, estar e ser imprescindíveis na transformação e melhoria da prática educativa e na construção de um perfil profissional. Realça, ainda, o processo socio-constructivista e de colaboração que envolveu a diáde de formação, a educadora e professora cooperantes e supervisores institucionais, mas sobretudo a estagiária que construiu as suas representações do que é ser educadora de EPE e professora do 1.º CEB na atualidade. Deste modo, releva o desenvolvimento de competências, de atitudes e postura ética adquiridas na formação inicial, imprescindíveis para a profissionalidade docente e base fundamental para a construção da identidade profissional da futura professora.

Palavras-chave: Prática Pedagógica; Investigação-ação; Desenvolvimento profissional; Identidade Docente; Pensamento Crítico.

ABSTRACT

This present work has as a main objective a student's reflection about her Supervised Pedagogical Practice developed in the Pre-school Education and 1st cycle of basic education (elementary school) contexts, reflecting, this way, a formative process that has promoted a personal and professional growth.

In this respect, it's also emphasized the action-research method, which has sustained this processes, providing knowledge, doing, be and live together (as the four pillars of education), essential for educational practice transformation and improvement, and constructing of a professional profile.

It's also important to state the social constructivism for education and the collaboration which has surrounded the student, by her practice partner, kindergarten and elementary school teachers in the practices as well as institutional supervisors and mainly the Master's Degree student that has built her representations about what it's being a kindergarten and elementary school teacher of our time. Thus, it's revealed competencies, attitudes and ethical stance acquired in the initial edification essential for the teaching professionalism and a fundamental basis to the professional identity construction as a future educator and teacher.

Key-words: Keywords: Action-research Process; Pedagogical Practice; Professional Development; Teaching Identity; Critical Thinking.

ÍNDICE

Lista de Abreviações	XI
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico e Legal	3
1. A Educação no contexto atual português	3
2. Educação Pré-Escolar	8
3. 1.º Ciclo do Ensino Básico	12
4. Metodologias de Ensino	16
5. Estratégias, motivação e diferenciação pedagógica	19
Capítulo II – Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	25
1. Caracterização do contexto da Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar	26
2. Caracterização do contexto da Prática Pedagógica no 1.º Ciclo	36
3. Metodologia de Investigação	41
Capítulo III – Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	47
1. Processos e resultados obtidos na educação pré-escolar	59
2. Processos e resultados obtidos no 1.º Ciclo do Ensino Básico	63
Metarreflexão	71
Referências Bibliográficas	75

LISTA DE ABREVIACÕES

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

AECs – Atividades Extracurriculares

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEI – Currículo Específico Individual

CNE – Conselho Nacional de Educação

DEB – Departamento de Educação Básica

FUC – Ficha da Unidade Curricular

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAP – Plano de Acompanhamento Pedagógico

PEI - Plano Educativo Individual

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UC – Unidade Curricular

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

No presente relatório a mestranda pretende refletir criticamente sobre a Prática Pedagógica Supervisionada, revelando aprendizagens e assumindo ideias desenvolvidas ao longo dos estágios, tendo presente as Unidades Curriculares (UCs), e o contributo destas para o desenvolvimento de competências necessárias para a profissionalidade em Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Assim, o objetivo primordial no decorrer dos capítulos é a exposição e ponderação crítica, e construtiva do desenvolvido, pretendendo espelhar o progresso pessoal e profissional da mestranda, adquiridas sobretudo na prática desenvolvida.

Segundo as FUCs (Fichas das Unidades Curriculares) das vertentes de EPE e 1.º CEB, que comportaram o mestrado, é essencial referir a importância da UC de Investigação em Educação que preparou para as Práticas Pedagógicas Supervisionadas (PPS) de forma a que fosse possível a mestranda desenvolver a sua mobilização e articulação de saberes científicos, pedagógicos, tendo em conta também didáticas, culturas dos contextos e a investigação, questionando teoria e a prática, bem como os recursos e os contextos em que se insere, mobilizando conhecimentos. Também se têm em consideração as planificações e avaliações da ação e o olhar e compreensão da atualidade educativa; o propiciar nas crianças relações positivas, e concretização e desenvolvimento da sua ética e deontologia para a identidade docente.

É ainda importante referir os seminários decorrentes ao longo dos três semestres, também base para produção de reflexões essenciais para e sobre a prática. Partindo daí e das UCs, constrói-se uma atitude profissional indagadora, questionadora, reflexiva para a simplificação de decisões a revelar em contexto, na sistematização de saberes, problematizados com as exigências da prática e no desenvolvimento de competências comuns à docência em pré-escolar e em 1.º ciclo, e também as características individuais de cada um dos contextos, que conduziram à obtenção de uma maior autonomia profissional.

A mestranda salientará ainda o facto de que a aprendizagem que obteve foi mais fácil de conquistar através da descoberta do saber em colaboração,

juntamente com o seu par pedagógico, com os supervisores docentes e com os orientadores pedagógicos. Assim, a investigação-ação acarreta maiores resultados quando o saber é construído e refletido em conjunto.

Por conseguinte, é de referir que este relatório se encontra organizado em três capítulos, sucedendo-se uma metarreflexão, e orientações do processo da mestranda através de referências e de documentação pertinente pela qual se norteou. Desta forma, o primeiro capítulo faz uma alusão à fundamentação teórica e enquadramento legal orientadores a cada nível de ensino, procurando-se nele uma interpretação de similitudes e diferenças entre cada contexto, não esquecendo os referenciais em articulação, refletindo sobre as mesmas de forma significativa. O segundo capítulo destina-se às características identificadas em ambos os contextos de estágio, de acordo com os elementos que sustentaram a reflexão e observação em cada um, bem como as metodologias de investigação-ação. Revelando-se, também, particularidades inerentes ao que a mestranda revelou identificar-se melhor. No terceiro capítulo são abordadas algumas das práticas da mestranda de forma crítica e fundamentada no sentido de explicitar o seu percurso. Surte daí uma metarreflexão com uma síntese de todo o decurso elaborativo da mestranda, referindo-se também a importância e contributo do estágio para o seu desenvolvimento profissional.

Deste modo, através da análise do relatório e seus constituintes, poder-se-á compreender a importância dos processos formativos e das metodologias subjacentes na formação inicial de docentes e no desenvolvimento de um perfil profissional que espelhe o ser educadora e professora do 1.º CEB.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O presente capítulo pretende dar conta dos referenciais teóricos e legais que motivaram e apoiaram a mestranda ao longo do seu percurso, sendo estes essenciais no suporte de tomada de decisões e fundamentação da prática educativa. Para a elaboração deste capítulo teve-se em consideração as mudanças constantes que caracterizam esta profissão para a qual a mestranda se formou, e que implicou “(...) saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade” (Alarcão, 1996, p.177).

A mestranda decidiu pensar neste capítulo segundo uma organização, o mais clara possível, mas sem pontos de divisão entre os dois contextos, tendo em conta algumas das suas similitudes. Contudo, serão sempre referidos aspetos específicos, quando se aplica apenas a um dos níveis educativos, iniciando com o que se acreditou ser mais importante de referir teórica e legalmente na EPE e do 1.º CEB, finalizando com uma breve reflexão entre similitudes e diferenças dos dois contextos.

1. A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO ATUAL PORTUGUÊS

Define-se educação como uma ação que é desenvolvida sobre pessoas que fazem parte da sociedade, com o objetivo de capacitar as crianças de forma completa, ciente e útil, “que lhes permita formar um valor dos conteúdos adquiridos, [fornecendo-lhes significado] em vínculo com o seu quotidiano para atuar consequentemente a partir do processo educativo assimilado” (Calleja, 2008). O ano de 1976 foi um ano fortemente lembrado na história da política portuguesa, pelo

...carácter central que a Lei de Bases do Sistema Educativo ocupa no discurso político e nas iniciativas legislativas. Encerrando o período da normalização em

1976, a Lei de Bases abre um novo período na política educativa nacional centrada no propósito de proceder, de uma forma global, à reforma do sistema educativo (Teodoro, 1995, p.49).

Cardim (1999, p.35) reforça a ideia de que a gradual estabilidade do país de 1976 e 1986 foi impulsionadora de "algumas iniciativas experimentais, tendo aquela última data marcado, a vários títulos, um período de reorientação e maior reestruturação do sistema educativo e da formação profissional". Assim, em 1986, é reforçada a obrigatoriedade e gratuidade do ensino básico, com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que tem como primeiro princípio que "todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República" (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 2.º, com segunda alteração em n.º 49/05), fazendo-se, assim, corresponder ao consignado na Declaração Universal dos Direitos do Homem (publicada em Diário da República, I Série A, n.º 57/78, de 9 de março de 1978), que considera no seu 26.º artigo o facto de que:

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. (...) A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

A LBSE compreende "a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar" (capítulo II, artigo 4.º); sendo que a educação pré-escolar é destinada

às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico (...) as crianças que completem os 6 anos de idade entre 16 de Setembro e 31 de Dezembro podem ingressar no ensino básico se tal for requerido pelo encarregado de educação, em termos a regulamentar (...). É facultativa no reconhecimento de que à família cabe um papel essencial no processo da educação pré-escolar. (capítulo II, artigo 5.º)

E, a educação básica, tendo em conta a sua universalidade "é [um ensino] universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos (...) Ingressam no ensino básico as crianças que completem 6 anos de idade até 15 de Setembro" (capítulo II, artigo 6.º).

Tendo em consideração os normativos legais, importa referir que a EPE é o primeiro passo para o desenvolvimento do indivíduo, sendo esta etapa considerada pelo Governo Constitucional, na Lei-Quadro da educação pré-escolar n.º 5/97 de 10 de fevereiro, no seu princípio geral como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, (...) a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (capítulo II, artigo 2.º). De acordo com Vasconcelos (2007), a escola é um lugar que dispõe à criança possibilidades de construir uma visão mais ampla do mundo. Por isso, importa educar para a responsabilidade, compromisso e sociabilização. Vasconcelos (idem) cita Oliveira Martins (1992), que refere a instituição escolar como um lugar para agir no desenvolvimento e que “(...) tem que se assumir basicamente não só como um potenciador de recursos, mas também como um lugar de abertura e de solidariedade, de justiça e de responsabilização mútua, de tolerância e respeito, de sabedoria e de conhecimento” (ibid., p.111). A mesma autora refere, ainda, que Polakow (1993) define que a escola deve prestar aos mais novos «um sentido de lugar». Lugar, esse que não se delimita apenas por rotinas, regras, avaliação, resultados e horários, mas um sítio onde as crianças se sintam valorizadas, importantes, “porque estão presentes e fazem parte de um número determinado, mas existencialmente, porque se trata de uma paisagem em que elas têm significado e um sentido de pertença” (ibid., p.112). Portanto, passa pelas mãos do professor este importante papel de fazer da escola um lugar harmonioso e pleno de interações.

Esse sentido de lugar não deve ser perdido e, de forma a que o sentido de pertença referido seja um continuum, surgiram os agrupamentos escolares que permitiram que as informações acerca das crianças fossem passadas entre ciclos de uma forma mais facilitadora, formal e integradora.

Os agrupamentos escolares surgiram no despacho n.º 13313/2003 de 8 de julho e, mais tarde, foram concebidos os megas agrupamentos no Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, no sentido de se favorecer um

percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória dentro de uma área geográfica, a superação de situações de isolamento de estabelecimentos e a prevenção da exclusão social, o reforço da capacidade pedagógica dos estabelecimentos que integram o agrupamento e o aproveitamento racional dos recursos, a garantia da aplicação de um regime de

autonomia, administração e gestão e a valorização e enquadramento de experiências.

Estes agrupamentos de escolas, e de acordo com os documentos legais vieram, assim, responder à necessidade de interligar os diversos ciclos de formação, tendo o meio envolvente da criança como prioridade. Esta relevância encontra-se intrinsecamente ligada ao papel do professor, uma vez que cada um que passa pelo percurso da criança tem impacto na sua formação ao longo da vida. Se o aluno compreender que um professor do 1.º CEB reconhece os seus conhecimentos da EPE, é mais simples que a criança se sinta acolhida, e que sinta que cada um dos indivíduos relacionados com o seu percurso ao longo da vida deu importância às suas aprendizagens e às suas necessidades, reconhecendo assim que há mais do que uma pessoa envolvida no seu processo ensino e de aprendizagem.

Tendo isso em consideração, para uma mais completa noção desse processo, é fulcral que o profissional docente conheça bem o sentido dos 4 pilares da educação, os quais passam pelo aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros e aprender a ser (Delors, 1996). Esses significados em educação estão intimamente ligados a uma perspetiva construtivista, a qual o educador/professor reconhece como base para os conhecimentos das crianças. Segundo Fosnot (1998, p.11) “o construtivismo é uma teoria sobre conhecimento e aprendizagem que descreve tanto o que é «saber» quanto como nós «vimos a saber»”, sendo essa uma aprendizagem visualizada como processo de autorregulação que responde a conflitos entre paradigmas individuais sobre o mundo e a novos e contraditórios *insights*, que resultam na construção de novas interpretações sobre a realidade, como um projeto humano de criação de significados através de instrumentos e atributos concebidos através de culturas. Desta forma, o professor deve também reconhecer e mobilizar esta teoria ao social, sendo a escola um lugar de múltiplas culturas e possibilidades de sociabilização entre as crianças. Assim, a perspetiva da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) concebida por Vygotsky (1991) a qual defende o pressuposto de que as noções científicas, não chegavam ao aluno de forma concluída, sofrendo um desenvolvimento, o qual depende do nível de aptidões da criança para a sua compreensão. Vygotsky acreditava que, “enquanto os conceitos científicos têm um percurso «descendente», impondo a sua lógica à criança, os conceitos espontâneos têm um percurso «ascendente»,

ao encontro do conceito científico, permitindo ao aluno aceitar a sua lógica” (Fosnot, 1996, pp. 37-38). Assim, esta ZDP não é estanque, sendo diferente para cada criança, ou seja, reflete a aptidão de cada criança para a compreensão dos conceitos. E se é diferente de criança para criança, então, crê-se ser essencial que a sociabilização se estabeleça surgindo daí “o efeito da interação social, da linguagem e da cultura na aprendizagem” (ibid., p.37). Desta forma, o processo de aprendizagem é compreendido como uma relação entre as ações da criança e os contextos que a rodeiam orientadas para um determinado objetivo, e que influenciam essas mesmas ações (Hohmann & Weikart, 2011), ou seja, através do socio construtivismo na qual uma pessoa consegue solucionar um problema ou resolver uma tarefa que não era antes capaz graças ao espaço em que se insere estar rodeado de interações e da ajuda dos outros (Onrubia, 2001). A criança, assim, aprende com a ajuda dos outros, sendo que o socio construtivismo reflete um ponto de vista de aprendizagem social, pelas interações que se estabelecem com o outro e que, ao longo do tempo, são interiorizadas (Vygotsky, 1991). De facto, as crianças aprendem melhor, e conseguem interpretar experiências do mundo, através da sociabilização e do contacto físico construindo, desta maneira, o seu próprio conhecimento, inteligência e o seu código moral. Sabe-se que as crianças conseguem construir conhecimento, uma vez que muitas vezes apresentam ideias que nunca antes lhes foram transmitidas, mas aprendidas de alguma forma (DeVries et al, 2004).

Urge assim a necessidade de que o profissional de educação observe e reflita sobre as interações que decorrem em sala de atividades/aula, pois, sem isso não é possível entender a criança em profundidade, sem a observar na interação dentro de um contexto, “dentro de uma cultura. Mas também não podemos entender cultura como uma entidade isolada afetando a estrutura, já que todo o conhecimento dentro da cultura é apenas partilhado” (Fosnot, 1998, p.41). Para a existência de uma cultura partilhada, é necessário que cada profissional observe as suas ações e as reflita, para planificar de forma adequada. Para essa planificação, segundo Bickmore-Brand & Gawned (1993) citando Vygotsky (1986) deve ser tido em conta “a aprendizagem mais efetiva ocorre quando o adulto leva a criança para o nível «potencial» de desempenho construído conjuntamente” (Fosnot, 1998, p.37). Para essa construção, a aprendizagem que se requiere deve ser “sistemática dos processos de trabalho intelectual e das

formas de o organizar e comunicar, bem como o envolvimento activo dos alunos nos processos de aprendizagem e na gestão do currículo” (Decreto-Lei n.º 240/2001, capítulo III), bem como se trata de uma forma de procurar “evidenciar o fluir dos processos subjacentes ao modo pessoal como cada qual se apropria singularmente da informação, reconstruindo o seu conhecimento pessoal prévio, permite ao professor/formador compreender e intervir atempadamente nesses mesmos processos” (Sá-Chaves, 2005, p.9).

2. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Na EPE cabe ao educador 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” e ao professor do 1.º ciclo integrar “os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Decreto-Lei n.º 241/2001, capítulo II).

De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2001), o desenvolvimento da criança está sujeito a influências ao longo da vida, tais como o ambiente, a hereditariedade, e os seus contextos de vida que variam entre comunidades, a sociedade nas quais estão inseridas, e no tipo de relações que criam, bem como o tipo de escola em que estão inseridas e como ocupam os seus tempos livres. Considerando a perspetiva ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979) citado por Papalia, Olds e Feldman (2001), defende-se que o desenvolvimento do indivíduo é influenciado, de forma decisiva, pelas características do contexto em que vive. Nesse sentido, e tal como é referido no Decreto-Lei n.º 240/2001, um profissional da educação deve possuir conhecimento e capacidades que permitam desenvolver um currículo integrado e integrador. O conceito de ensinar passa pelo desenvolvimento de “uma ação especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém

aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária” (Roldão, 2009, p.14) que levem a aprendizagens significativas.

Assim, desde a EPE, de acordo com ME/Departamento de Educação Básica (DEB) (1997) é fulcral o educador ter respeito pela criança como um ser único, com aspetos individuais, e que conceda às crianças oportunidades de vivências de diversas experiências, num contexto educativo com mútuas interações com adultos e com crianças, permitindo-lhes que sejam as construtoras das aprendizagens que sejam pertinentes e facilitadoras de construção do pensamento crítico para as crianças.

As orientações curriculares da EPE estão legisladas no Despacho n.º 5220/97 de 4 de agosto, que aprova as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), onde as áreas de conteúdo são definidas como âmbitos de saber com uma pertinência sociocultural, apresentando diferentes tipos de aprendizagem, conhecimentos, atitudes e saber-ser-fazer. As OCEPE assentam nos seguintes fundamentos articulados:

O desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis; o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo, o que significa partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens; a construção articulada do saber, o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada.

Como quadro de referência para todos os educadores de infância, estas orientações vinculam a intencionalidade do processo educativo, e têm em atenção os objetivos gerais declarados na Lei-Quadro da educação pré-escolar Lei n.º 5/97, como a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo definidas nestas diretrizes, e a continuidade e intencionalidade educativa. Segundo as OCEPE (ME/DEB, 1997) “a organização do ambiente educativo constitui o suporte do trabalho curricular do educador”. Este pressupõe uma abordagem ecológica e sistémica, na qual “a organização do grupo, espaço, do tempo, do estabelecimento educativo, a relação com os pais e outras parcerias educativas, bem como a avaliação e reflexão efetuada por todos os intervenientes e a gestão democrática e clara de comunicação, convergem numa teia que espelha o desenho de um currículo participado e integrador” (ibidem).

Também é explícito nas OCEPE (ME/DEB, 1997), e citando a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar Lei n.º 5/97, que o educador deve estimular a família a

participar no processo educativo dos educandos, devendo fundar ligações para uma verdadeira colaboração do pré-escolar com a comunidade sendo um dos meios sociais que colaboram para a adaptação da criança, não devem ser desassociáveis, mas sim ter uma relação sistêmica.

Para a conceção prática desses elementos é essencial o educador conceber um projeto educativo que é definido segundo Costa (1991), citado por Pacheco (1996):

(...) como um documento pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa. (ibid., p.90)

Assim sendo, o educador deve mobilizar o seu conhecimento e competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, sendo que este se divide em três áreas fundamentais - de formação pessoal e social, expressão e comunicação e conhecimento do mundo.

A área de formação pessoal e social “é considerada uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida” (ME/DEB, 1997, p.51). Tendo isso em consideração, todas as atividades decorrentes na prática do jardim-de-infância devem abranger esta área, sendo ela fonte de aprendizagens fundamentais, que possibilitarão uma integração mais positiva no meio em que a criança se insere, a nível de valores, atitudes de respeito pelos outros e pelas suas diferenças, individualidades e educação para os valores.

A área da expressão e comunicação “engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem” (ibid., p.56). Esta área engloba diversos domínios os quais estão relacionados e se devem articular. Os domínios são: expressão motora; expressão dramática; expressão plástica; expressão musical; domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e domínio da matemática.

A área de conhecimento do mundo é, de acordo com as OCEPE (ME/DEB, 1997), uma construção que deve partir do conhecimento da criança pois “quando inicia a educação pré-escolar já sabe muitas coisas sobre o «mundo», já construiu algumas ideias sobre as relações com os outros, o mundo natural e construído pelo homem, como se usam e manipulam os objetos” (ibid., p.79). Por conseguinte, nesta área de conteúdo terão lugar uma diversidade de atividades educativas, tendo como finalidade aprofundar os conhecimentos das crianças acerca do mundo que as rodeia, de modo a facilitar que a criança desenvolva as suas competências de cidadania ativa, que seja capaz de ter preferências, tomar decisões, desenvolver um pensamento autónomo, aprimorar a sua autoestima e autonomia enquanto pessoa em desenvolvimento. Este conhecimento diz respeito tanto a aspetos associados ao mundo das interações sociais, como à compreensão dos fenómenos da natureza, despertando na criança o espírito de curiosidade e de prazer na descoberta do mundo físico e social.

Desta maneira, o educador de infância deve ter em atenção todas as áreas de conteúdos, indo ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, o que também será explicado posteriormente, através de possíveis metodologias a utilizar, mobilizando estratégias e métodos, de forma a se usufruir de uma diferenciação pedagógica que chegue a todas as crianças. e que deles se retire o melhor proveito para o desenvolvimento global e harmonioso de cada criança individualmente e em todo o grupo devendo o educador ser reflexivo com o objetivo de educar crianças para desenvolver diversas competências de forma a torná-las indivíduos reflexivos (Alarcão, 1996). Tal como o referido por Oliveira-Formosinho (2006), a planificação fornece momentos para que as crianças possam escutar as suas próprias intenções e a dos outros, sendo papel do adulto prover um espaço para esses momentos de escuta e de interação e, desta forma, a criança poder assumir um papel ativo nas suas aprendizagens. O trabalho a ser desenvolvido tem como base o sócio construtivismo já supracitado, que visa a educação para a diversidade.

3. 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Da mesma forma que no pré-escolar, para o professor toda a ação “desde a concepção e planificação ao desenvolvimento didático e à avaliação do aprendido – processo de desenvolvimento curricular – é em si mesma de natureza estratégica” (Roldão, 2009, p.56). Contudo, essas estratégias devem ser tomadas em atenção no desenvolvimento de competências, pois “os professores tornam-se progressivamente mais competentes mediante a atenção prestada ao seu próprio processo de aprendizagem e ao desenvolvimento das suas características e competências específicas”, pois “caso os professores principiantes confiem excessivamente nas suas experiências anteriores, tal pode impedi-los de serem suficientemente reflexivos e analíticos relativamente ao seu trabalho” (Arends, 1995, p.23).

Para a mesma planificação, o professor deve ter o cuidado de refletir as suas situações didáticas e pedagógicas uma vez que “qualquer professor preenche duas funções interligadas e complementares: uma função didática de estruturação e de gestão dos conteúdos e uma função pedagógica de gestão interativa dos acontecimentos na aula” (Altet, 2000, p.15), devendo considerar o facto de que os alunos quando iniciam o 1.º CEB já trazem consigo experiências e formas de ver o mundo que os rodeia e, por isso “cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas” (ME/, 2004, Programa de Estudo do Meio do 1.º CEB).

Estes mesmos programas complementam o perfil específico de desempenho profissional do docente 1.º CEB, promulgado no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o qual refere que o profissional docente “organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens”. À semelhança de um educador, cabe ao docente adequar estratégias tendo consideração programa e metas de aprendizagem. Como referido em Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro:

O currículo deverá incidir sobre conteúdos temáticos, destacando o conhecimento essencial e a compreensão da realidade que permita aos alunos tomarem o seu lugar como membros instruídos da sociedade. É decisivo que, no futuro, não se desvie a atenção dos elementos essenciais, isto é, os conteúdos, e que estes se centrem nos aspectos fundamentais. Desta forma, o desenvolvimento do ensino em cada disciplina curricular será referenciado pelos objectivos curriculares e conteúdos de cada programa oficial e pelas metas de aprendizagem de cada disciplina.

Assim, o professor deve ter em conta a sociedade e a forma como os alunos estão nelas inseridos e o que mobiliza para as suas aprendizagens, tomando consciência de que as metas curriculares que constituem “orientações recomendadas para as disciplinas de Português, de Matemática, de Tecnologias de Informação, de Educação Visual e de Educação Tecnológica do currículo do ensino básico” (Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto).

Os programas têm em consideração a última revisão curricular, validada no Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, bem como o Despacho n.º 5306/2012 de 18 de abril, visa melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, através de uma cultura de rigor e de excelência desde o Ensino Básico.

Assim, a nível da matemática, destacam-se três grandes finalidades no programa (Damião & Festa, 2013): a estruturação do pensamento, a análise do mundo natural e a interpretação da sociedade, sendo que estas só são atingidas se as crianças apreenderem devidamente os métodos próprios da matemática. Em especial, os alunos devem ser levados, aos poucos, a compreenderem que uma visão vaga e meramente intuitiva dos conceitos matemáticos, constitui um benefício muito limitado e pouco pertinente, quer para o aprofundamento do estudo da Matemática em si, quer para as aplicações que dela possam surgir. Não é possível, por exemplo, determinar as propriedades de um objeto que não se encontra adequadamente definido. Nesse sentido o programa torna-se elencado com as metas curriculares (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2012), articuladas de forma a indigitar para uma elaboração consistente e coesa do saber.

O Programa e as Metas de Português do Ensino Básico (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015) é organizado por domínios, sendo estes a oralidade, organizada entre compreensão e expressão; a leitura e escrita; a educação literária e a gramática sendo que:

A interdependência entre Programa e Metas Curriculares manifesta-se no facto de a operacionalização dos conteúdos ser definida nos descritores de desempenho constantes das Metas Curriculares. Assim, no Programa, em cada domínio, os conteúdos são acompanhados da remissão para os objetivos e descritores de desempenho das Metas Curriculares com os quais se articulam (...) Para que tal ensino conduza a uma sólida aprendizagem, deve proporcionar a observação das ocorrências de natureza linguística e literária, a sua problematização (sempre adequada ao nível de ensino), a clarificação da informação e a exercitação por parte do aluno, contribuindo para uma maior eficácia do ensino do Português em Portugal.

O programa de Estudo do Meio apresenta-se organizado em 6 blocos de conteúdos “antecedidos de um texto introdutório onde é definida a sua natureza e são dadas algumas indicações de carácter metodológico” e revela uma organização “aberta e flexível”, sendo que o professor pode partir destes blocos para a organização do que pretende ensinar, e têm em consideração que:

As crianças deste nível etário apercebem-se da realidade como um todo globalizado. Por esta razão, o Estudo do Meio é apresentado como uma área para a qual concorrem conceitos e métodos de várias disciplinas científicas como a História, a Geografia, as Ciências da Natureza, a Etnografia, entre outras, procurando-se, assim, contribuir para a compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade. (ME, 2004, p.101)

À semelhança da área de Estudo do Meio, o Programa de Expressões Artísticas e Físico-Motoras também se organizam em blocos, iniciando com a Expressão e Educação Físico-Motora, organizada em 8 blocos; seguida da Expressão e Educação Musical, organizada em 2 blocos; a Expressão e Educação Dramática, organizada em 2 blocos; a Expressão e Educação Plástica, organizada em 3 blocos.

À semelhança do educador, o professor deve mobilizar os seus conhecimentos e apetências de forma flexível, revelando capacidade de adaptar os mesmos às necessidades das crianças que tem na sua turma, respeitando igualmente currículos alternativos, como nos casos de crianças com necessidades educativas especiais, mas também a todo um leque de interesses que cada criança revela, de forma a criar aprendizagens significativas.

Assim, “no desempenho da sua função, o professor exerce assim, ao nível das decisões curriculares, um conjunto de mediações: entre as decisões nacionais e

as opções do projecto de escola, entre as características dos alunos concretos e as metas curriculares da escola, entre aluno e órgãos da escola, entre turma e grupo de colegas, etc...” (Roldão, 1999, p.45).

Para tal, como refere Leite (2000), o professor deverá assumir a sua posição como alguém que gere um processo, sendo ele promotor de reconstruções curriculares necessárias, conduzidas para surtir efeito a nível de escola, e especialmente em sala de aula; sendo-lhe atribuído papel que foi aos poucos aceite na sociedade, como o de reconstrutor do currículo, tendo em conta situações específicas nas quais se insere profissionalmente, ainda que continue a ser impulsionado devido ao fator de cumprimento programático e de ensino do “aluno-padrão”. Assim, “o processo de gestão do currículo exige (...) um planeamento [que] requer uma concepção finalizada e orientadora, mas também flexível e aberta, das formas pelas quais se pretende levar os alunos a fazer determinada aprendizagem” (ibid., p. 18).

Desta maneira, o ensino deve ser compreendido, pois, numa perspetiva processual e dinâmica (Zabalza, 1998), uma vez que o professor não se orienta apenas por documentação, mas pela realidade e pelas crianças que tem na sua sala. Os processos dinâmicos funcionam como uma troca entre o que é estabelecido como objetivo e o que é a realidade, o que é mais ou menos possível e os objetivos; nos quais, devem surtir não apenas o programa, mas uma mobilização com metodologias e modelos, como a seguir será referido, bem como diversas estratégias a adotar, tendo sempre a criança como foco na ação, como motivo primeiro para toda e cada uma das atividades a desenvolver em sala de aula, considerando planos, projetos e planificações refletidos e conscientes de cada meio, de cada sala de aula, do grupo de crianças com que se estão estes a desenvolver e com cada criança de forma individual e integrada.

4. METODOLOGIAS DE ENSINO

Tanto o educador como o professor devem adotar e conscientizar-se das bases que constituem a sua atividade profissional, sendo fulcral mobilizar metodologias de ensino na sua prática.

Para que o educador possa optar, conscientemente, a abordagem pedagógica a desenvolver com o seu grupo de crianças, é necessário ter conhecimento teórico sobre os diversos modelos/ abordagens pedagógicas. Refere-se agora os que mais vezes foram mobilizados na ação da mestrandia ao longo do seu percurso de formação profissional, sendo estes a abordagem curricular *High-Scope*, o Movimento Escola Moderna (MEM) e a Metodologia de Trabalho de Projeto. A opção por metodologias, e de acordo com Ferreira e Santos (2007) têm como base as individualidades de cada grupo/turma, as aprendizagens a serem desenvolvidas, o trajeto pelo qual cada criança passou, as suas características e personalidade.

O modelo *High-Scope* foi criado no século XX, na década de 60, por David Weikart, que trabalhava como psicólogo. Weikart, atendia inúmeras crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e foi esta experiência que o levou a desenvolver um programa de EPE que tinha como base orientar e preparar estas crianças para terem sucesso na vida futura (Formosinho, Lino & Niza, in Oliveira-Formosinho, 2006). Este modelo define-se por um conjunto de características sendo algumas destas, a integração dos saberes e a existência de um currículo coerente com atividades práticas (Moniz, 2009). O principal objetivo desta abordagem é o de apoiar a capacidade de cada criança para o desenvolvimento de potencialidades e competências individuais que lhes permitisse aprendizagens através da ação (Hohmann & Weikart, 2011). No que se refere ao desenvolvimento do currículo, os critérios básicos destes foram delineados através da perspectiva de desenvolvimento de Piaget, sendo estes: existir uma teoria coerente no que respeita ao ensino e à aprendizagem; dar possibilidades a todas as crianças para que possam desenvolver competências individuais através da ação e, por fim, a equipa educativa deve trabalhar cooperativamente em todos os aspetos de desenvolvimento do currículo, de forma a assegurar que a teoria e a prática tenham a mesma importância

(Hohmann & Weikart, 2011). Assim sendo, os princípios básicos do Modelo High-Scope assentam no processo de planejar-fazer-rever (idem).

Ainda nessa abordagem, e tendo em conta o contexto da EPE, os adultos e as crianças partilham o controlo sobre o processo de aprendizagem e de ensino. Neste clima, os adultos oferecem “um balanço eficaz entre a liberdade que as crianças necessitam ter para explorar o ambiente enquanto aprendizes ativos, e os limites necessários para lhes permitir sentirem-se seguras na sala” (ibid., p.72).

Para que se possibilitem aprendizagens significativas é importante existir um trabalho de equipa harmonioso, no qual “a aceitação e confiança que sentem entre eles alastrem às interações com as crianças” (ibid., p.130). Assim, em todos os modelos referidos é essencial uma boa relação com as famílias, dentro de um clima de apoio no contexto educativo, caracterizado “pela partilha do controlo entre adultos e crianças, pela centração nas forças e nos talentos das crianças e das famílias, pela autenticidade dos adultos, e por um comprometimento com a brincadeira das crianças” (ibid., p.104).

Esta abordagem pedagógica tem também como pressuposto que a educação é libertadora; “é fundamental, (...) partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (Freire, 1999, p.39).

Fundamentando-se nos pressupostos socio construtivistas, defendidos por Vygotsky, Niza (2007) complementa a ideia afirmando que ao adotarmos uma visão sociocêntrica da educação, levamos a que “a interação ganhe progressivamente qualidade no desenvolvimento dos educandos” (Niza, 2007, p.125). O MEM “assenta num Projeto Democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas” (Formosinho, 2006, p.142). O princípio deste modelo baseia-se no facto de que as crianças, juntamente com os educadores, devem criar condições tanto materiais como sociais e afetivas, num objetivo comum de organizar o seu próprio ambiente, de forma a se conseguirem apropriar de conhecimentos e dos processos necessários para essa construção, para que as crianças consigam elaborar descobertas significativas (idem). Desta maneira, o espaço educativo organiza-se de uma forma partilhada, que vai ao encontro do grupo de crianças, sendo que a

espontaneidade e as aprendizagens decorrem de forma mais fluida, tendo em consideração o facto de que é um espaço que foi, principalmente, criado, pensado e concebido por elas.

À semelhança deste clima de partilha, também a metodologia de trabalho de projeto que se define por “uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (Vasconcelos, 2006, p.3), é uma forma de “consideração social e socializadora da educação escolar, integra contribuições diversas cujo denominador comum é constituído por um acordo em torno dos princípios construtivistas” (Solé & Coll, 1999, p.10). O educador ao recorrer à metodologia de projeto e, aos seus princípios gerais, desencadeia nas crianças, “uma vontade de agir e de refletir numa relação agradável com a aprendizagem” (Leite, Malpique & Santos, 1989, p. 80), porque se trata de “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempo de planificação e intervenção com finalidade de responder aos problemas encontrados” (ibid., p. 140). Os projetos podem interessar as crianças, sendo que estes se desenvolvem em torno de um “determinado tópico, que uma ou mais crianças levam a cabo”, sendo que esse tema surge a partir do interesse das crianças (Katz & Chard, 1997, p.3)

As metodologias supramencionadas acentuam a importância das interações, as quais se concretizam desde cedo, na EPE, e se dão continuidade no 1.º ciclo do ensino básico. De acordo com Postic (1980) citado por Altet (2000) a interação consta numa “reação recíproca, verbal ou não-verbal, temporária ou repetida com determinada frequência, pelo qual o comportamento de um dos parceiros tem uma influência sobre o comportamento do outro” (ibid, p.64). Ao realizar a análise das interações, o profissional docente deve ter em consideração a situação na qual estas decorrem, sendo o espaço uma oportunidade para a partilha dessas mesmas situações de interação.

5. ESTRATÉGIAS, MOTIVAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

De forma a chegar a essas finalidades, o educador e professor deve adotar diversas estratégias para a sua ação, motivando as crianças para cada intenção educativa, tendo em consideração também a diferenciação pedagógica, para que se valorizem as aprendizagens, de forma mais integradora possível.

Alvarenga (2011, citando Zabalza, 2000) refere que uma planificação constitui uma das funções executivas do ensino em que o docente toma decisões relacionadas com o que deve ser ensinado (que metodologias didáticas, que recursos). Neste processo, considera-se os resultados esperados, sendo o currículo transformado e adaptado pelo processo de planificação docente, através de acrescentos, supressões, interpretações e decisões do docente. O professor deve, desta forma, atualizar conhecimentos e formar-se sempre em prol da sua própria aprendizagem e evolução, tomando conhecimento do que poderá ser proveitoso para as suas aulas serem progressivamente mais interessantes, interativas e que cativem todos e cada um dos seus alunos. Desta forma, importa salientar algumas estratégias. Primeiramente, o docente pode adotar algumas intimamente ligadas ao MEM, que assentam no pressuposto já referido, de uma aprendizagem na qual o aluno está plenamente envolvido na organização participada, e as estratégias passam pelo diário de grupo, o jornal de parede de Freinet, mapas de presença, etc.

Uma estratégia relacionada com os princípios do socio construtivismo, sendo de extrema importância para o profissional em educação adotar, é a aprendizagem cooperativa, de forma a que a mobilidade dos pensamentos ocorra num espírito de interações. O relacionamento cooperativo, como refere Fosnot (1998), destina-se a uma definição de um objetivo comum, enquanto se orientam sentimentos pessoais e pontos de vista próprios, na consciência do próprio e dos outros. Pode ser entendida como uma estratégia onde os alunos se ajudam mutuamente nas aprendizagens, agindo como parceiros entre si e com o professor (Lopes & Silva, 2009). Dentro deste método de aprendizagem estão diversas atividades de coparticipação e elaboração de brincadeiras em grupos que podem ser adotadas desde cedo no pré-escolar, uma vez que estão inseridas num contexto de socialização. Como referem Lopes e Silva (2009) a utilização maioritária de uma abordagem tradicional que favorece, de forma

mais particular, aprendizagens conceituais, de forma errada, podem direcionar à individualização e competição entre crianças e, posteriormente, à exclusão social, reforçando o que é precisamente o inverso do que se pretende em educação, quando se pretende que as crianças se preparem para desafios e exigências da atualidade. Os mesmos autores, que referem a aprendizagem colaborativa como essencial nas aprendizagens revelam que a partir de competências sociais, a aprendizagem pode ser entendida como uma mútua, em que as crianças agem como parceiras entre elas e com o educador/professor de sala (idem). Tem-se, ainda e sobretudo, em conta o facto de que nem todas aprendem da mesma forma.

Por esse mesmo motivo, há que considerar que toda a criança é diferente e, por isso, “o professor parte do princípio de que diferentes alunos têm diferentes necessidades. Por essa razão, o professor planeia de forma pró-activa diversas maneiras de «chegar até» e expressar a aprendizagem” (Tomlinson, 2008, p.16). Assim, o profissional de educação, tendo em conta a sua investigação-ação, reflete nas atividades tendo em consideração cada ritmo de aprendizagem e cada necessidade dos alunos que tem. Ou seja, é essencial que a diferenciação pedagógica exista em cada aula, em todos os momentos, favorecendo os interesses de todas as crianças, atendendo a que nem todas aprendem da mesma forma, uma vez que “o ensino diferenciado exige que o professor perceba que as salas de aula deverão ser locais privilegiados de ensino e aprendizagem e que nenhuma prática é boa a não ser que funcione a nível individual” (ibid., p.35).

Da mesma maneira, as estratégias, como já algumas referidas, também devem ser diversificadas, ou seja, “os recursos cognitivos devem ser actualizados adaptados às condições de trabalho em evolução” (Perrenoud, 2000, p.156), tomando em consideração o facto de que “(...) mesmo na presença de um currículo e ensino de alta qualidade, não conseguiremos atingir plenamente o objectivo de ajudar cada aluno a ter um futuro auspicioso através do poder da educação, a não ser que construamos pontes entre o aluno e a aprendizagem” (Tomlinson, 2008, p. 23).

Segundo Cardoso (2013, p.67) um bom professor é aquele “que tem as melhores expectativas em relação ao que os seus alunos são capazes”, acreditando fortemente que irão alcançar o sucesso. Portanto, como é correto, o essencial para todo o profissional são as crianças, e a crença de que eles são capazes. Que cada um deve adaptar-se, realizar diferentes estratégias de forma

a chegar a todos; que deve “organizar o ambiente e escutar, observar para entender e responder” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011, p. 100). Assim, uma boa prática, tanto para o educador como para o professor passa, de acordo com Ferreira e Santos (2007) pela elaboração de uma reflexão para as suas práticas e funções, como ator na estrutura de uma identidade pessoal a nível profissional. Essa reflexão constante mais facilmente leva a uma melhor preparação do seu trabalho, através da planificação, uma vez que os permite organizar melhor e prepararem melhor para algumas surpresas ou percalços que possam existir (Hargreaves, 1994).

Desta forma, o educador/professor deve ser um constante investigador devendo, assim, assumir uma atitude de quem está nesta profissão como uma pessoa que procura criticar, questionar, autoquestionar-se num sentido empírico, analisando e recolhendo dados, que concilia fundamentação teórica com a prática que exerce (Perrenoud, 1993).

Tendo em conta o pressuposto de que devemos estar em constante atualização do nosso saber para uma excelência na qualidade do ensino, devemos considerar as exigências futuras e paradigmáticas na educação, como preparar para as num mundo repleto de tecnologia, a qual impõe responsabilidades e desafios ainda maiores a todos os envolvidos em educação, de uma forma que dá um novo sentido à escola (Flores, Escola & Peres, 2012).

Sendo que as tecnologias são um elemento presente na vida de todas as crianças, o professor deve evoluir de acordo com as necessidades da atualidade, especialmente no que concerne a estratégias pertinentes de adotar no 1.º ciclo de Ensino Básico. Desta forma, como referem Ruivo e Carrega (2013), a utilização deste meio deve ser tomada em conta como mencionado por Ruivo e Mesquita “a evolução das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) imprimiu uma dinâmica de transformação na educação e na escola pública (...) e correspondem à descoberta de uma nova dimensão pedagógica” (ibid., p.11); ou seja, também para as crianças que contactam com tecnologias todos os dias, cada novo elemento que coloquemos à disposição é uma nova possibilidade de exploração e, sem qualquer dúvida, potencia a que conseqüentemente procurem por mais meios junto com os pais, uma vez que as crianças têm conhecimento de que devem utilizar a internet de forma segura, bem como posteriormente de forma autónoma.

Assim, o uso das TIC que se centram na aprendizagem:

...exige ao docente novas e diferenciadas funções (...), correspondem à descoberta de uma nova dimensão pedagógica (...) ativa, que pressinta as necessidades e exigências da nova sociedade do século XXI, que pretende conferir às novas tecnologias um papel de relevo, enquanto mediadoras do acto educativo. (Ruivo & Carrega, 2013, p.25)

Esta forma de utilizar as estratégias tecnológicas em sala de aula, chamada de conectivismo, é mencionada por Siemens (2006) pelo facto de que as ligações entre pessoas elevam o potencial para a adaptação; o poder do cérebro humano é derivado da capacidade que cada neurónio tem para formar diversas conexões. Assim, quanto maiores estas forem, maior será a capacidade de adaptabilidade a organizações. Por esse motivo, quanto mais tudo se liga, mais tudo se torna claro. A tecnologia dá foco ao que não é discernível para o olho humano. Tendo especialmente em conta o facto de que o conhecimento flui em tempo real, no agora, com rapidez e os filtros de informação do indivíduo de hoje em dia assumem atrasos entre estabelecimentos a conhecimentos prévios e novos cada vez menores.

Compreende-se que o fluir da informação na atualidade é constante. Se assim é, e se é verdade que o professor especialmente tem de compreender esse facto como uma realidade a que se deve adaptar, então a realidade também é a de que cada vez é mais essencial sabermos lidar com a realidade e, através de estratégias, motivar as crianças. “A motivação de uma criança reside na sua interacção com o mundo das pessoas e das coisas que a rodeiam” (Drew, Olds & Olds, 1997, p. 11); e sendo a realidade, então, o mundo tecnológico também já faz parte da sua vida. Assim, reforçando a ideia acima mencionada, a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação “...na escola deve ser encarado como um procedimento que visa o desempenho de mais uma competência considerada indispensável ao êxito profissional e social do aluno, e menos como um procedimento facilitador de todas as aprendizagens” (Ruivo & Carrega, 2013, p.23); tendo também em consideração o facto de que “o verdadeiro entendimento só é atingido quando as crianças apreendem pelos seus próprios meios os conhecimentos que se lhes quer transmitir, através da observação dos resultados das suas acções” (Drew, Olds & Olds, 1997, p.11).

Da mesma forma, tendo em consideração todas as estratégias possíveis de utilizar, o profissional docente deve “orientar o meio físico e humano, de forma a criar uma interligação entre todos os temas ou questões que a criança, o

professor e a sociedade importantes para a sua aprendizagem e desenvolvimento” (ibid., p.14). Para este envolvimento da sociedade, também é essencial que a criança tenha um sentido de valorização na transmissão entre o educador/professor e a família.

A partilha de informação pode considerar-se como crucial para a valorização da criança e dos seus progressos pelo que a “troca de informações sobre o que lhe diz respeito, como está na instituição, qual o seu progresso, os trabalhos que realiza” (ME/DEB, 1997, p.43) deverá ser tido em conta pelos encarregados de educação. Proporciona, de igual modo, o conhecimento das ações a desenvolver e os resultados obtidos das mesmas. Portugal e Laevers (2010) afirmam que as Orientações Curriculares se baseiam na importância de uma pedagogia estruturada, implicando uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, levando o docente a planear o seu trabalho e avaliar o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Ainda tendo em conta ambos os ciclos de ensino, Cardona e Guimarães (2014) referem que a avaliação nas primeiras idades é uma área de estudo em evolução, que concentra participações de estudos mais alargados feitos, no geral, sobre a avaliação na escola. Se, em parte, o estudo da avaliação na EPE deve incorporar os contributos das investigações realizadas sobre a avaliação escolar, por outro lado, a sua particularidade leva à necessidade de existirem pesquisas próprias que tenham em conta a idade das crianças e as características das orientações curriculares existentes; a variedade de conceitos e objetivos ligadas ao conceito de avaliação tornam o seu estudo profundo e difícil. No 1.º ciclo, contudo, não devemos deixar de repensar no desenvolvimento da criança, não nos devemos cingir a documentar o que se desenvolveu a nível cognitivo, mas sim “documentar mudanças ao nível do crescimento, do comportamento e do desenvolvimento [que] fornecerem importantes contributos para melhor compreender o desenvolvimento humano e identificar padrões significativos do desenvolvimento (Parente, 2002, p.180).

Por fim, no que concerne à avaliação formativa no 1.º ciclo, de acordo com Abrecht (1994) esta deve levar o aluno a explicitar de forma progressiva o seu trajeto e a refletir critérios que permitam que reflita, ele mesmo, nos aspetos positivos e falhas ao longo do seu percurso, ou através das suas produções; sendo o seu principal objetivo a "conscientização por parte do aluno, da dinâmica do processo de aprendizagem (...) por oposição a uma orientação cega

e teleguiada por parte do professor", não se trata, portanto, de uma tarefa vazia meramente impositiva e sem acompanhamento do aluno do seu percurso em sala de aula. A avaliação dos alunos incide, assim "sobre os conteúdos definidos nos programas e tem como referência as metas curriculares em vigor para as diversas áreas disciplinares e não disciplinares no 1.º ciclo" (Decreto-Lei n.º 139/2012, artigo 5.º).

Ao longo do capítulo 2 a mestranda irá, assim, aliado às teorias, demonstrar a contextualização em ambos os contextos e algumas reflexões inerentes às metodologias.

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

O presente capítulo diz respeito à caracterização geral do contexto de estágio, bem como à metodologia de investigação. Na caracterização dos contextos em que foram realizadas as práticas pedagógicas supervisionadas estará explanado, numa primeira parte, a caracterização do pré-escolar e, numa segunda parte, a do 1.º ciclo de ensino básico, tendo em conta os pilares da educação, o tempo, o espaço, os materiais e as interações. Estas práticas permitiram que a mestranda enquanto futura profissional de educação, conseguisse aprofundar características dos contextos nos quais esteve inserida, bem como da prática da educadora e professora cooperantes e do grupo de crianças com que foram realizadas as práticas, estabelecendo uma experiência de ensino que resulta no encontro dos interesses, necessidades e capacidades do grupo e turma.

Para o desenvolvimento deste capítulo, a base de sustentação serão os *portfólios* elaborados em contextos de estágio, porque já desenvolvidos e já refletidos na fase de acontecimento das práticas, sendo eles mais reveladores das ideias e reflexões que nelas decorreram.

Serão referidas a metodologia de investigação utilizada, de forma a justificar e refletir sobre o potencial da investigação-ação, de modo consistente entre referências teóricas pertinentes para a mestranda, mas especialmente numa perspectiva pessoal do decorrer do percurso formativo de construção dos saberes profissionais.

1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Lei n.º 5/97 defende que:

“a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

É neste contexto que a maioria das crianças estabelece, pela primeira vez, contacto com outras da sua idade, onde vão aprender em conjunto, e de acordo com diversas estratégias que visam promover essa aprendizagem e desenvolvimento.

O jardim-de-infância no qual se realizou o contexto pertence a um agrupamento e serve duas vertentes: de pré-escolar e 1.º ciclo. Existem 3 salas de pré-escolar e 8 salas de aula no 1.º ciclo de Ensino Básico, e encontra-se em funcionamento desde 2010, o que justifica as suas boas instalações e organização de espaço. Composta por dois pisos, as salas de aula e de atividades situavam-se no andar superior e a cantina, biblioteca, ginásio e átrio para o 1.º ciclo encontram-se no andar inferior. O recinto escolar possui uma área de aproximadamente 2967 metros quadrados em que o acesso principal é realizado pela cota mais elevada, o acesso de serviço é realizado no extremo oposto à cota mais baixa para ir ao encontro do piso em contacto com o solo. É constituída por vários e diversificados espaços frequentados por todas as crianças, tanto do jardim-de-infância como do 1.º ciclo, nomeadamente o átrio da instituição onde são efetuadas as entradas e saídas das crianças e onde são expostos alguns trabalhos das crianças; três salas de atividade de jardim-de-infância; oito salas de 1.º ciclo; espaço polivalente; um ginásio; dois balneários (um para as crianças do sexo masculino e outro para as do sexo feminino); arrecadação para arrumação de materiais utilizados nas atividades de expressão motora; uma biblioteca pertencente à rede pública de bibliotecas que inclui, além dos livros, vários computadores, uma televisão e várias mesas; um recreio coberto e outro exterior equipado com alguns materiais de psicomotricidade. No entanto, a utilização dos espaços exteriores só é possível consoante as condições

atmosféricas favoráveis pelo que, quando chove, as crianças brincam no espaço polivalente considerado pequeno para tantas crianças. Existe ainda um refeitório partilhado pelas crianças das salas da EPE e pelas crianças do 1.º CEB, em horários diferenciados; uma cozinha equipada e preparada para a confeção de refeições para o estabelecimento e para outras instituições, a cargo de uma empresa; um campo de jogos com balizas fixadas ao pavimento; uma sala de direção; uma sala de professores; uma sala de educação especial; um pequeno gabinete de receção com paredes envidraçadas onde está o telefone; dois elevadores; nove instalações sanitárias: uma para uso das crianças das salas de jardim-de-infância, duas junto do ginásio e outra da biblioteca, uma instalação que funciona em consonância com os balneários da instituição, duas instalações sanitárias para adultos e outras duas para crianças com mobilidade reduzida. Importa referir que as instalações sanitárias para as crianças (junto às salas de atividades da EPE) possuem sanitas e lavabos de tamanho adequado à faixa etária em questão permitindo, portanto, o seu fácil acesso ao equipamento disponibilizado; existe ainda um chuveiro e um armário de arrumação de materiais de higienização. Os espaços permitem a fácil mobilidade das crianças e os diferentes corredores (amplos) da instituição constituem-se como locais propícios para que o espaço educativo seja alargado a outros que não o de sala de atividades, sendo também eles espaços de interações e partilhas entre as crianças, na divulgação de diversas produções pelas crianças e também de ações educativas a decorrer.

É de referir que a componente letiva funciona entre as 9h e as 16h para ambos os ciclos de ensino, e as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) decorrem entre as 8h e as 9h e entre as 16h e as 18h30.

A equipa educativa encontra-se organizada em pessoal docente e não docente. Relativamente ao pessoal docente existem três educadoras de infância, oito professores do 1.º ciclo do ensino básico, dois professores de educação especial, professores responsáveis pelas atividades de enriquecimento curricular (AEC) e uma professora coordenadora do estabelecimento. Quanto ao pessoal não docente, da responsabilidade da Câmara Municipal do Porto, existem duas assistentes técnicas e três assistentes operacionais na valência de jardim-de-infância; e ainda quatro assistentes operacionais no 1.º ciclo do ensino básico, estas da responsabilidade do agrupamento. É o seu corpo docente e não docente faz desta escola uma referência para muitos pais e encarregados

de educação, que procuram muito um lugar na mesma para os seus filhos/educandos.

Caraterização do grupo – Sala B

Na EPE são vários os fatores a considerar como influenciadores das aprendizagens ativas das crianças: organização do grupo, do tempo, do espaço, dos recursos e da equipa educativa. Importa salientar que o primeiro deverá ser promotor de diferentes interações e vivências através da organização das crianças em grande grupo, pequeno grupo, em pares e individualmente. Todos estes momentos devem ser motivadores de colaboração, cooperação, decisão em grupo e escolha individual. Segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001 o educador de infância observa cada criança de forma individual, bem como nas atividades de pequenos grupos e em grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem. Por conseguinte, têm de ser consideradas diferentes estratégias de acordo com o observado, de forma a promover o envolvimento da criança em pequenos grupos e no grande grupo. Segundo a observação e, através da constatação e recolha de outras informações pertinentes, o educador torna-se capaz de decidir acerca da gestão e organização do grupo mais adequada à atividade ou projeto a concretizar.

A ação pedagógica de um educador concretiza-se tendo em conta as características psicológicas e sociais das crianças. Importa, assim, referir, antes de uma caraterização mais aprofundada do grupo de crianças, que este é um grupo heterogéneo de vinte e cinco crianças, entre os três e os seis anos, dezasseis destas crianças já pertenciam ao grupo, seis frequentavam pela primeira vez o jardim-de-infância (uma frequentou creche) e as restantes três vieram de outros estabelecimentos.

Considerando as características urbanas da zona circundante da instituição, cerca de vinte e uma crianças habitavam em prédios, duas das quais em bairros camarários. Três delas residiam em moradias e uma em casa térrea. A maioria habitava nas imediações do jardim-de-infância e nas zonas limítrofes da cidade, e apenas uma criança se desloca de autocarro, as restantes vinte e quatro deslocava-se de automóvel, demorando entre cinco e quarenta minutos a viagem até à escola. Relativamente à constituição do agregado familiar, a

maioria das crianças (vinte e quatro) vivia com os dois progenitores, sendo que nestes agregados uma criança vive com os pais e avós. Uma vivia só com a mãe e os avós. Quanto ao número de irmãos, seis crianças não têm nenhum, dezassete têm um irmão e duas têm dois irmãos. A maioria dos progenitores (trinta e dois) apresentava idades compreendidas entre os trinta e os quarenta anos. Devido às exigências da sociedade atual e ao seu percurso escolar, compreende-se que se encontrem nesta faixa etária, sabendo também que, cada vez mais, a paternidade para a maioria surge depois de se sentir estabilidade no trabalho e financeira. Quanto aos níveis de escolaridade existe um número significativo de pais que completaram o ensino superior (vinte e nove). Dos restantes, só dois detinham escolaridade inferior ao nono ano. Analisando as habilitações literárias dos pais, podemos concluir que o nível socioeconómico é médio, embora existam quatro crianças que têm direito à Ação Social Escolar (ASE). No que concerne à situação profissional, constatou-se que dois pais e duas mães estavam desempregados, e uma das mães era estudante. A participação da família no processo educativo é essencial, e por esse motivo, o educador deve incentivar os pais a participar nas dinâmicas que a instituição promove. No caso em pauta, a grande maioria das famílias demonstrava bastante abertura à participação, à colaboração e ao diálogo. Preocupavam-se com o progresso escolar dos filhos participando nas reuniões de pais em número significativo e colaborando com a instituição e com a educadora de infância sempre que solicitados, pois segundo Freire (1996), citado por Rocha e Nascimento (2011), uma das tarefas pedagógicas dos pais é deixar óbvio aos filhos que a sua participação no processo de tomada de decisão deles não é uma intromissão, mas um dever, até desde que não pretendam assumir a missão de decidir por eles.

Segundo Papalia, Olds e Feldman (2001), o desenvolvimento da criança efetua-se através de um processo iniciado internamente, segundo uma sequência universal de estádios de maturação, ou seja, através de uma mudança qualitativa com a progressiva subida de graus e com pausas em cada um deles. Neste sentido, Piaget (1971) propõe uma teoria de desenvolvimento cognitivo por estádios, considerando que a criança passa por um conjunto de mudanças ordenadas e previsíveis. É através da interação com a realidade que a criança, um ser dinâmico, opera ativamente com os objetos e as pessoas fazendo com

que ela própria construa as suas estruturas mentais. Considerando o grupo de crianças, e segundo o mesmo autor, as crianças com idades compreendidas entre os dois e os sete anos encontram-se no estágio pré-operatório em que “a criança desenvolve um sistema de representações e usa símbolos para representar pessoas, lugares e acontecimentos. A linguagem e o jogo simbólico são manifestações importantes deste estágio” (Papalia, Olds & Feldman, 2009, p.30). Neste mesmo período, a função simbólica é uma das principais características, pelo que a criança desenvolve a capacidade de usar representações mentais (palavras, números ou imagens) às quais lhes atribui um significado.

É demonstrada através da imitação diferida, do jogo simbólico e da linguagem (idem). A compreensão da causa e efeito por parte das crianças é, igualmente, outra característica em edificação nestas idades. Em momentos de diálogo com o grupo as crianças demonstravam algum egocentrismo, repetindo constantemente o seu ponto de vista, mesmo quando este era análogo ao de outra criança; falavam essencialmente de si próprios, da sua família e das suas vivências familiares em casa. Essas experiências revelavam que as crianças são incapazes de imaginar outros pontos de vista além do delas (Papalia, Olds & Feldman, 2009, p.317). Em situações de jogo espontâneo eram observáveis nos vários monólogos das crianças de três anos de idade. No que respeita ao desenvolvimento da linguagem em momentos de diálogo e de jogos de palavras, as crianças de cinco anos de idade demonstravam já terem um vocabulário alargado, o que não era observável em crianças de três anos, e em algumas de quatro anos. Usavam plurais e o pretérito passado, conheciam a diferença entre eu, tu e nós e construía frases simples, ao contrário de algumas crianças de quatro e cinco anos de idades que apresentavam frases mais longas. É de salientar a observação de dificuldades na articulação dos sons da fala por parte de algumas crianças.

Segundo Skinner (1957, citado por Papalia, Olds & Feldman, 2009), a aprendizagem da linguagem é baseada na experiência, ou seja, através das diversas interações entre as crianças e os adultos e entre crianças foi possível verificar que as crianças já referidas com dificuldades, aos poucos, conseguiam ultrapassar as mesmas devido às trocas significativas e ao reforço por parte do adulto em que as palavras fossem melhor articuladas, aos poucos e com o passar do tempo. Este reforço não só auxilia a criança a que se expresse melhor como,

na perspectiva da mestrandia, também o à vontade das mesmas revela uma melhoria significativa, o que constitui um forte impacto no desenvolvimento da sua personalidade e no demonstrar que não se deveriam reprimir de se expressar, mesmo que com dificuldade. A nível do desenvolvimento motor, foi observável no grupo de crianças, o progresso de competências motoras grossas como correr ou saltar, deslizar, baloiçar, rodopiar, transpor objetos e realizar percursos; bem como de competências motoras finas como abotoar, pintar, rasgar, recortar, colar e desenhar.

Algumas crianças de três e quatro anos ainda evidenciavam alguma dificuldade nestas tarefas, necessitando do apoio do adulto. Na sua maioria, as crianças revelavam ser ativas e participativas, apresentando por vezes dificuldade em fazer silêncio, esperar pela sua vez e em escutar o outro. Almoçavam no estabelecimento vinte e quatro crianças, e só duas não frequentam as AAAF. Devido à faixa etária do grupo, foi importante apostar na relação afetiva entre a criança-criança e a criança-adulto, na socialização e na linguagem, através da fantasia e do maravilhoso e proporcionar-lhes atividades e situações que lhes despertassem a curiosidade e o gosto pela descoberta, uma vez que o afeto é fundamental no crescimento e na aprendizagem.

Segundo Papalia, Olds e Feldman, (2009), as crianças são semelhantes em alguns aspetos, mas tem sempre algum aspeto que as define e as torna únicas. Foi essencial considerar os interesses de cada criança e estimular as suas potencialidades como ser único, individual, contribuindo para o melhor desenvolvimento e para ir ao encontro dos seus interesses e dificuldades que apresentavam. No que concerne às necessidades evidenciadas pelo grupo de crianças são de destacar dificuldades ao nível da linguagem oral e, conseqüentemente, na articulação de alguns fonemas, como por exemplo <r>, [r] (para), [R] (rato) e na distinção das vogais [b] e <v> [ʌ]; no cumprimento de algumas regras de convivência na sala de atividades, construídas em cooperação com o grupo de crianças; ao nível das noções espaciais e de lateralidade, como trocaram a esquerda com a direita e vice-versa; os momentos que implicassem atenção, concentração e algum investimento pessoal na tarefa eram pouco aceites por algumas crianças, principalmente pelas que frequentavam o pré-escolar pela primeira vez. Ao nível dos interesses demonstrados pelo grupo destaca-se o de escutar e recontar histórias, lengalengas e pequenos poemas. A realização de dramatizações foi, igualmente,

um interesse evidenciado pelo grupo de crianças, assim como a construção e utilização de adereços para as mesmas, e iremos fomentar e estimular estes interesses demonstrados pelas crianças, bem como as áreas que demonstram mais dificuldade e menos interesse, pois tal como referido nas OCEPE (1997), as áreas de conteúdos não devem ser estanques, mas devem ser abordadas de forma globalizante e integradora. Também se demonstravam empenhadas em tirar fotografias para o blog da sala, um instrumento facilitador da comunicação entre educadora e pais.

Organização do ambiente educativo

Segundo ME/DEB (1997) os espaços, equipamentos e materiais são o que mais condiciona o modo como a criança aprende e organiza as suas aprendizagens. Refere-se então que a organização do ambiente educativo é o que serve de base ao trabalho curricular do educador e que, assim este deve ir ao encontro de uma abordagem ecológica e sistémica, tendo em consideração que o espaço deve possibilitar que a criança se sinta integrada no seu meio, que a escola está inserida numa comunidade que não lhe é desconhecida, e que sobretudo compreenda que a família está envolvida na sua aprendizagem. Consideramos a organização do espaço importante, quer para o desenvolvimento de um processo educativo de qualidade no Pré-Escolar, quer para atingir, com sucesso, os objetivos a que nos propomos. Esta organização contribui, igualmente, para a compreensão do ambiente físico e para uma aprendizagem ativa. A sala B era espaçosa e bastante acolhedora. Uma característica essencial da organização do espaço é referente à possibilidade de desenvolvimento da autonomia da criança, através do acesso às diferentes áreas de interesse. A iluminação, tanto natural como artificial, era considerada suficiente. Existiam duas janelas amplas e uma porta que dava acesso ao espaço exterior de recreio. Quando a sala ficava muito quente, era possível abrir as janelas e as portas, para que fosse possível arejar o espaço e, quando a luz solar era excessiva, era possível correr os estores (apenas o adulto) para baixar o nível de temperatura do espaço da sala de atividades. Contudo, uma vez que os estores eram opacos (pretos) atraíam o calor, o que dificultava a criação de um ambiente térmico adequado.

O pavimento era de linóleo, impermeável e de fácil lavagem, o que permitia que as crianças se sentassem e brincassem no chão de uma forma confortável.

As tomadas da sala estavam fora do alcance das crianças, a uma altura possível de alcançar apenas para adultos, como regulamentado. Nas paredes eram colocadas informações sobre as experiências desenvolvidas, registos e produções das crianças, poesias e canções, tabelas de registo (de marcação de presenças, tarefas, quadro de aniversários, avaliação da atividade preferida do dia, meteorologia), regras da sala. Havia também diversos armários de parede junto da porta principal, onde se encontravam arrumados materiais de apoio à prática pedagógica, e outros materiais menos seguros para a utilização pelas crianças. Existia também um ponto de água com uma banca ao nível das crianças, o que facilitava a sua participação e autonomia na limpeza de materiais de pintura utilizados, e também de talheres nos momentos do lanche. A sala de atividades encontrava-se dividida em áreas de interesse distintas: área da leitura (biblioteca), área dos jogos de chão/construções, área dos jogos de mesa, área do jogo simbólico, área da expressão plástica, área de reunião de grande grupo. Continha diversos bonecos e as crianças também ocasionalmente partilhavam brinquedos para utilização na área.

A área da leitura encontrava-se em frente à área de jogo simbólico, sendo um espaço apropriado para a exploração de matérias de leitura e estava devidamente equipada. Para essa área os estagiários desenvolveram um «bibliocarro» e um avental de histórias. Os livros em formato de álbum são diversos.

A área de expressão plástica constituía-se por um cavalete, com materiais diversos, para a secagem dos trabalhos aí elaborados existia um pequeno estendal; para atividades de modelagem de plasticina, recorte, rasgagem, colagem e desenho as crianças utilizam as mesas e mantêm contacto com vários materiais conhecendo e cumprindo as suas regras de utilização.

Os materiais encontravam-se arrumados em armários de fácil acesso às crianças: existia um móvel grande com quinze caixas de várias cores onde se encontravam arrumados diversos materiais. Uma das caixas estava reservada para arquivo dos registos e tarefas das crianças e outra para colocação de folhas brancas à disposição das crianças. Outro móvel tinha quinze caixas de várias cores onde se encontram os materiais da área dos jogos (de chão e de mesa) e construções. As várias caixas estavam identificadas e subdivididas por idades pelo que as arrumações dos jogos tinham em consideração o grau de complexidade. Era uma das áreas onde as crianças exploravam o material de

forma autónoma, em pares ou em pequeno grupo discutindo, por vezes, qual a melhor estratégia na construção de puzzles ou na organização de jogos. Existia ainda um móvel polivalente cujas divisórias serviam para colocação de diversos materiais de suporte às produções das crianças. A área do computador caracterizava-se pela existência de apenas um computador numa secretária onde as crianças podiam jogar com algum *software* disponível. A área correspondente à reunião de grande grupo era feita nas mesas redondas que se encontravam no centro da sala, nas quais as crianças tinham o seu lugar definido ou no chão na área da biblioteca. As crianças reuniam para planificar o dia, dialogar, ouvir histórias, cantar e avaliar o dia. Existia ainda, junto do ponto de água, um conjunto de armários debaixo da bancada para arrumação. Tornava-se importante ressaltar que a disposição das áreas era flexível havendo o seu ajuste de acordo com as necessidades e interesses das crianças. À entrada da sala encontravam-se cabides, disponíveis para todas as crianças das três salas, devidamente identificados por fotografias individuais onde as crianças se tornavam capazes de se reconhecer e identificar o seu próprio cabide, onde penduravam os seus casacos e mochilas para vestir a bata, alguns de forma autónoma e outros com o auxílio de uma assistente ou outro adulto presente.

A organização temporal constituiu um aspeto fulcral e importante para o desenvolvimento integral da criança, ao permitir a progressiva estruturação cognitiva relativamente à sucessão de acontecimentos. Por conseguinte, é importante que existam momentos que se repitam como as rotinas diárias auxiliando a criança na orientação das suas próprias ações e na mecanização de acontecimentos considerados periódicos. Normalmente, a maioria das crianças entrava no jardim-de-infância entre as 9 horas e as 9 horas e 15 minutos. Ao chegarem à sala de atividades era feito o acolhimento das crianças onde davam os bons dias marcando, de seguida, a sua presença no respetivo quadro. As crianças, com o auxílio e em grande grupo, procediam à identificação do dia do mês e da semana (registando no quadro branco), ao sorteio do chefe do dia, bem como à contagem crescente do número de crianças presentes contabilizando as faltas do dia. Existia ainda a possibilidade de as crianças partilharem as suas experiências e vivências familiares, as novidades e outros assuntos que consideram pertinentes. Após esta rotina diária era iniciada a atividade proposta pelo adulto, realizada entre as 9 horas e 30 minutos e as 10 horas e 30 minutos. No entanto, é de ressaltar que este horário se constituía como flexível

tendo em consideração a estruturação da atividade proposta, a motivação e interesse das crianças. Pelas 10 horas e 20 minutos dirigiam-se à casa de banho para higienização pessoal e, de seguida, faziam o intervalo para o lanche da manhã. Sempre que possível, as crianças brincavam no recreio onde podiam contactar com as crianças das outras salas de EPE. As brincadeiras no espaço exterior possibilitavam a sua exploração e a criação de diversos momentos de diversão. Existia tempo para que as crianças tomassem decisões relativamente à escolha da área de interesse para o tempo dedicado ao jogo espontâneo. No final das atividades do dia, era estabelecida uma pequena conversa e/ou diálogo com as crianças com o objetivo de proceder à avaliação diária. Procedia-se, ainda, à leitura de alguns dos quadros e ao registo de algumas informações noutros (Presenças, Tempo meteorológico, Tarefas, Atividades e Comportamento). Por volta das 15 horas e 45 minutos era dada a indicação para que as crianças arrumassem os vários materiais utilizados nas diferentes atividades. Importa ainda referir que, na componente letiva, existem diferentes rotinas diárias havendo, por norma, algumas atividades fixas para cada dia da semana. Por conseguinte, as segunda-feira de manhã eram chamadas de hora do Conto, as terças da Expressão Motora, quartas o dia da Poesia, quintas o dia da Dança e sextas à Expressão Musical. Sempre que possível, essas rotinas eram respeitadas para que as crianças se tornassem capazes de estruturar, progressivamente, a sucessão dos dias da semana. A partir das 16 horas dava-se seguimento às atividades da AAAF. As crianças que não beneficiassem dessa componente seguiam para casa sendo entregues aos pais/encarregados de educação ou a pessoas autorizadas para esse efeito. As crianças ficavam ao encargo de assistentes técnicas ou operacionais na sala de atividades pelo facto de não existir uma sala destinada especificamente para esse fim. Existia no corredor de acesso às salas um armário com vários jogos, material de desgaste, de escrita e desenho, bonecos, filmes e cd, material de higienização, uma televisão e um leitor de DVDs. Todos estes recursos podiam ser utilizados em momentos de horário não letivo, ou seja, em momentos de AAAF.

Os recursos humanos da sala eram constituídos por uma educadora de infância titular e uma assistente técnica. Entre o mês de fevereiro e junho de 2015, constituíram também a equipa educativa dois estagiários do mestrado de educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico, que cooperaram e realizaram atividades com o grupo de crianças.

2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 1.º CICLO

A Escola Básica com Jardim-de-Infância onde decorreu a prática pertence a um agrupamento caracterizado de Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) e a escola é considerada um modelo no apoio a alunos cegos e de baixa visão. Esta escola entrou em funcionamento em 1975.

Este agrupamento apresentava muitas diferenças a nível social e de resultados escolares, porém, depois de se tornar TEIP, tem vindo a conseguir reduzir de forma significativa as diversas desigualdades de acesso à educação e à exclusão social.

A escola é constituída por vertentes de pré-escolar e 1.º ciclo de ensino básico. Organizada em dois pisos, sendo que no inferior se encontrava a receção, duas salas de pré-escolar, biblioteca, cantina comum a ambos os ciclos, com distintos horários e que ainda conta com um espaço para apresentações em palco, casas de banho para docentes e não-docentes e para os alunos do 1.º CEB localizada perto do átrio, sala de professores e quatro salas de 1.º ciclo. No 1.º piso estão dispostas as restantes salas do 1.º ciclo, gabinete de direção e sala de informática.

O piso inferior era caracterizado por espaços exteriores sendo que há dois distintos para as crianças do jardim-de-infância que tem também uma parte coberta, e outro para as crianças do 1.º CEB. O espaço exterior do jardim-de-infância era alargado e continha escorregas, baloiços e o piso era em linóleo. Já o recreio para as crianças do 1.º CEB, era em cimento, e tinha 2 campos de futebol. Todas as salas contavam com espaços amplos, com mobiliário e recursos adequados.

A biblioteca era vasta em livros e materiais que as crianças podiam aceder nos intervalos e nos momentos de AAAF.

Caraterização da turma – 2.º A

As crianças do 2.º ano, apesar de já terem passado por um ano de experiência no contexto escolar básico, no começo do ano fizeram denotar algumas dificuldades no cumprimento de regras principais.

Considerando o grupo de crianças, e segundo Papalia, Olds e Feldman (2009), tendo como referente Piaget, as crianças com idades compreendidas entre os sete e os doze anos de idade e os sete anos encontram-se no Estádio das operações concretas, na qual as crianças já se tornam mais capazes de olhar e compreender os outros, resolver problemas através de cálculos mentais, pensar de forma lógica; comunicam com mais facilidade, compreendendo também melhor e naturalmente outras ideias; demonstram, ainda assim, dificuldade em pensar de forma abstrata, o que deve ser desenvolvido e estimulado nesta fase.

Passando à caracterização específica da turma da sala 14 localizada no piso inferior, esta era constituída por 21 alunos, 11 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, funcionando no horário normal (9h00/12h30 e das 14h/ 17h30). Maioritariamente eram as mães as encarregadas de educação, e grande parte dos alunos vivia com ambos os pais excetuando seis alunos que vivem só com a mãe e um que vive com o pai. No que concerne o número de irmãos, 10 dos alunos tinham irmãos, sendo que uma das crianças tinha seis; 11 eram filhos únicos. Os encarregados de educação apresentavam idades compreendidas entre os 28 e os 58 anos e maioritariamente eram licenciados. Apenas três alunos demoravam mais do que 30 minutos a chegar à escola.

De um modo geral, as crianças eram empenhadas e trabalhadoras e facilmente se envolviam nas tarefas que tanto a professora como estagiários propunham, mas notaram-se diversas dificuldades no cumprimento de regras de sala de aula. Por vezes também trabalhavam a um ritmo mais lento, sendo que se denotava necessidade em reforçar hábitos de trabalho, bem como o que era lecionado através de diferentes estratégias, criando-se, desta forma, a diferenciação pedagógica e compreensão dos ritmos de trabalho de todas e cada uma das crianças. Dois alunos estavam sujeitos a um Plano de Acompanhamento Pedagógico (PAP) e recebiam apoio através da assessoria pedagógica. Um dos alunos com baixa visão durante uma das tardes era apoiado por uma professora de Educação Especial através de recurso e estímulo do computador. Tendo isso em consideração, há que salientar que a visão:

constitui um canal privilegiado de acesso ao mundo, (...) a base de uma parte significativa das aprendizagens humanas (...). No caso das crianças cegas ou com graves limitações visuais, a informação visual é inexistente, ou recebida de forma fragmentada e distorcida, o que limita a interacção com o ambiente bem como a extensão e a variedade das experiências, comprometendo as aprendizagens

acidentais e originando atrasos no desenvolvimento motor, cognitivo e social (DGIDC, 2008, p.15).

É de referir, portanto, que todos os recursos foram previamente adaptados para esta criança, tanto por parte da professora como pela mestrande e par pedagógico, através de auxiliar a visualizar instrumentos no computador e em aumentar o tamanho de letra nas fichas disponibilizadas.

Dos três alunos com NEE, dois acompanhavam o currículo do 2.º ano e, tendo os seus Planos Educativos Individuais (PEI), outro aluno contava com um Currículo Específico Individual (CEI), frequentando apenas a sala de unidade de ensino estruturado de apoio à multideficiência devido às suas necessidades de desenvolvimento e de acompanhamento. Apresentavam todos hábitos e ritmos de trabalho distintos e aparentavam um processo de desenvolvimento normal com os devidos ajuste nas crianças com NEE.

No geral, as crianças mantinham uma boa higiene, embora a alimentação de alguns ainda ficasse aquém das expectativas, tendo em consideração que a maioria levava alimentos com elevado valor calórico, sendo que durante o ano que decorreu, por se notar um défice na alimentação saudável nos lanches do meio da manhã e tarde, voltou a iniciar-se o projeto “Heróis da Fruta”, para o incentivo a que todos levassem frutas, pelo menos, para um dos lanches. Apenas uma criança não almoçava na cantina da escola.

A observação foi de extrema importância para a aprendizagem sobre o contexto, uma vez que, sem ela, seria difícil saber mais sobre a turma no geral e individualmente, fazendo parte da investigação-ação sendo que o professor, sendo, agente reflexivo, precisa de se encontrar em constante estado de dúvida e de atuar ativamente na investigação de forma a encontrar respostas a essas mesmas dúvidas (Dewey, 1989). A observação, além de ser um elemento fundamental na composição dos factos e da apropriação do Homem ao que o rodeia, este elemento tem uma importância essencial no professor, seja no que requer para decisões, regularização e no avaliar dos processos de ensino e de aprendizagem (Estrela et al., 1991). Para saber mais sobre cada aluno, seja sobre a sua aprendizagem, quer sobre a sua maneira de ser, observar é uma das técnicas mais importantes para que o professor se dê conta de comportamentos e de como deve adaptar as suas aulas para que sejam realizadas aulas com aprendizagens bem-sucedidas.

Com uma grande diversidade de hábitos e diversos ritmos de trabalho dependendo dos conteúdos e estratégias, havia um cuidado com a explicação de diversas formas para a turma e por vezes, se necessário, de forma individualizada. A maioria da turma apresentava mais dificuldades na área da matemática, mais especificamente no algoritmo, e no português, na compreensão de textos; entusiasmam-se com histórias, tanto lidas como contadas, e cálculo mental, bem como em diversos conteúdos do estudo do meio.

Organização da sala de aula

A mestrande e o par pedagógico, ao chegarem à sala de aula no primeiro dia de observação, foram olhados pelas crianças com muita curiosidade natural, mas desde logo foram perceptíveis alguns aspetos como falarem muito para os colegas do lado, o que veio mais tarde a mudar um pouco na alteração da disposição deles com outros parceiros de carteira, e também uma enorme dificuldade em colocarem o dedo no ar sem falarem, não aguardando pela sua vez de serem chamados. O facto desta alteração da organização é essencial, pois “os alunos influenciam-se uns aos outros e podem mesmo influenciar o comportamento dos professores” (Arends, 1995, p.117).

Sim-Sim (2010) refere que o contexto educativo deve ser organizado de forma a facilitar o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, devendo ser um espaço facilitador de novas aprendizagens, devendo para isso estar equipado com material que motive e promova o querer saber; e tal leva a uma prática positiva e rodeada de aprendizagens significativas. Uma práxis positiva, como referem Alarcão e Tavares (1987), neste sentido, só é possível se conhecermos o que acontece no interior e exterior da sala, bem como o modo como o grupo, e cada criança, se relaciona consigo próprio e com os outros. Desta forma, é fundamental conhecer a sala, quer no que concerne aos recursos, como às rotinas, e estrutura da mesma, bem como da forma como esta podia ser alterada de acordo com as necessidades dos diversos intervenientes educativos.

A sala estava organizada de uma forma simples, mas facilitadora de aprendizagens, estando disposta em ‘U’, com três mesas no centro o que permitia aos alunos e professora uma visão global do espaço físico e das interações que se desenvolvem. Nestas mesas estavam as crianças com mais dificuldade ao lado de crianças que demonstram um maior à vontade para

ajudarem e cooperar, sendo esta interação essencial, uma vez que, desta forma, havia motivação e maior empenho das crianças. A criança com baixa visão encontrava-se numa das laterais, com uma mesa que podia levantar e baixar, de forma a facilitar a sua visão, e também dispunha de um computador portátil próprio, caso necessário e para os dias em que tinha apoio com recurso a este material.

A sala tinha 3 janelas grandes e estava localizada num espaço em que o sol rapidamente aquecia a sala. Tem carteiras ao nível das crianças e com um espaço que serve para guardarem os seus livros e cadernos. As carteiras e cadeiras não são propriamente recentes, contudo, servem as necessidades de forma suficiente. O mesmo acontece para os armários.

Era uma sala que dispunha de recursos variados e os quais estavam ao fácil acesso das crianças. Todas as crianças guardam diversos materiais em caixas pessoais, de forma transportarem apenas o necessário no dia-a-dia. A maioria dos recursos em sala de aula foram adquiridos pela professora tendo em consideração a falta de verbas da escola, existindo ainda diversos armários para recolha de material, em duas secretárias perto do computador da sala, nas gavetas, estavam disponíveis os recursos para uso exclusivo da professora, como x-atos, cola quente, agrafadores, entre outros. Um armário com diversos livros para uso da turma, os quais as crianças utilizavam quando terminavam os trabalhos, sendo uma forma de incentivo para a leitura. Esta encontrava-se perto da porta da sala. A sala dispunha ainda dois quadros, um branco com apagador e canetas de cores preta, azul, vermelha e verde e um quadro interativo, que serve maioritariamente para a projeção de textos e imagens. A sala tem dois computadores, porém, um não se encontra em funcionamento, e o outro é para uso da professora.

Em dois armários do fundo da sala estavam diversos materiais especialmente de matemática como blocos lógicos, ábacos horizontais e ábacos verticais, MAB, jogos realizados pela professora complementavam o ensino aprendizagem dos conteúdos lecionados. Havia diversos materiais de apoio à docência em todas as áreas, um fantocheiro, um globo, cartazes diversos, cartões de letras expostos de forma a serem visíveis, uma reta numérica até ao 99, um pequeno e dois grandes placares de cortiça para exposição de trabalhos das crianças e outro para informações. Ainda se encontravam na sala diversos materiais desenvolvidos pelas crianças no ano anterior

À semelhança do pré-escolar, é essencial que exista uma organização temporal, de forma a existir uma rotina e ordem de trabalhos. Como refere Arends (1995) os professores que planificam adequadamente as suas aulas e revelam conseguir resoluções ponderadas sobre o tempo e o espaço, bem como utilizam diversas estratégias, produzirão um meio de ensino e de aprendizagem que reduz as questões de gestão e de disciplina.

Os alunos entravam todos os dias às 9h, e tinham o primeiro intervalo das 10h30 às 11h. Antes de saírem para o recreio, lanchavam na sala e a maioria demonstrava cuidado de deixar a sua mesa limpa. As suas brincadeiras em recreio eram diversas, desde brincar à apanhada, jogar futebol, jogos de cartas. O horário de almoço decorria das 12h30 às 14h e o segundo recreio das 16h às 16h30. Às terças-feiras entravam às 14h, e nessa altura tinham expressões até às 16h e às sextas-feiras, o mesmo acontece, mas apenas a partir das 15h. A maioria das crianças fazia parte das AEC; apenas 3 alunos não frequentavam.

De um modo geral, considerava-se que este horário era muito sobrecarregado, tendo em consideração que a partir das 16h as crianças já não se encontram com uma grande disposição. Desta forma, nessa altura, tentava-se que as crianças fizessem mais atividades lúdicas, onde aprendem de uma forma mais descontraída, como através de jogos lúdicos e/ou interativos.

3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Roldão (1997) refere que os profissionais reflexivos e críticos, conscientes da necessidade de desenvolver diferentes formas de promover aprendizagens, desenvolvem uma atitude de pesquisa, de experimentação, análise e reflexão, uma vez que estas são as ações fundamentais para, através do questionamento sobre a nossa ação e sobre as melhores práticas a desenvolver, podemos melhorar a nossa prática pedagógica. Desta forma, como educadores e professores é imprescindível que analisemos criticamente as nossas práticas, e consigamos refletir sobre os nossos objetivos, mas tendo sempre em

consideração cada criança com individualidades próprias. Como refere Perrenoud (2000, citando Tardif, 1992), todo o ensino deve ter em conta estratégias e ser pensado a longo prazo, e cada ação futura deve ser objetiva, pretendendo-se a evolução de aprendizagens de cada criança, sendo que, para tal, há que organizar o processo, e nele, os recursos didáticos para que se tenham em conta aprendizagens com focos individuais.

Na medida do possível, a mestranda centrou e irá continuar a centrar a sua investigação praxeológica na metodologia de investigação-ação, sendo que esta se caracteriza por uma constante procura de melhorar a ação através e em processo com a investigação, sendo que cabe ao educador/professor uma reflexão sistemática para o agir e o saber, de modo a organizar os processos de ensino e aprendizagem, com motivações que respondam aos interesses das crianças, sempre dinamizando as possibilidades de ensino.

As possibilidades devem ser transferidas às crianças como diversas e o docente deve transmitir que essa troca de liberdade ocorre porque o agente principal da sala de atividades/aula não é apenas o educador ou o professor, mas que também as crianças, enquanto portadores de uma cultura e experiências, transmitem conhecimentos. Schön (1987) refere que uma das práticas a conceber na educação é essa mesma recíproca troca entre liberdade e implicações na atividade, dando o exemplo de um facto que é de envolvimento do local em que se está inserido para uma consideração mais distanciada do meio e que, a partir dessa exploração e do compromisso para a explorar como experiência global se faça, de seguida, uma conversa reflexiva acerca da situação aprendida. O que leva a diversas possibilidades de pensamento e de lhes dar a permissão de ter uma voz ativa nas suas aprendizagens, não limitando conteúdos, mas abrangendo-os nas suas possibilidades, nos seus diversos interesses.

A mestranda revelou, no decorrer dos estágios, sempre alguma dificuldade na gestão do tempo, uma vez que pretendia diversas vezes dar a voz ativa já supracitada, contudo, aos poucos, houve uma evolução através do conhecimento de que se se sentia dificuldade no tempo por uma atividade ser demasiado longa, tentou ser mais breve na seguinte e, assim, foi procurando cada vez mais um meio termo para a sua aprendizagem na ação, para a gestão desse recurso precioso que é o tempo. “O recurso mais importante que o professor tem de controlar é o tempo: não só quanto tempo deve ser gasto numa

matéria específica, mas como gerir e focalizar o tempo dos alunos nos assuntos escolares em geral” (Richardson, 1994, citado por Arends, 1995, p. 79). Mas planificar também foi uma oportunidade de descoberta e de adequação, que foi muito mutável. Tal também ocorria pelo que não se conhecia e tal melhora com o tempo, fruto de investigação e indagação contante, tendo em consideração que o educador/professor é o mediador da sua própria prática, que nunca pretende apenas fazer aprender, mas sim que as suas ações vão muito mais além do fazer, mas ser, ensinar, num ambiente propício de diversas aprendizagens potenciadoras para o presente e futuro de cada criança, que é respeitada enquanto ser único.

Como referiu Fisher (1990), ainda que muitos anos antes da atualidade, há que ensinar para pensar o que começa na valorização das ideias das crianças, o que envolve o reconhecimento do que a criança aprende num processo alargado e não de ‘vasos a ser preenchidos’, que é a teoria de ensino meramente transmissivo, o que não quer dizer que esta forma de ensinar não tenha lugar no ensino, mas não deve ser a de privilégio. A metodologia de aprendizagem em coparticipação, envolve mais e melhor as crianças no processo da sua própria aprendizagem. E tal leva a que a avaliação já não seja visualizada com um carácter tão assertivo para as crianças, a qual “é um elemento regulador da prática educativa com carácter sistemática e contínuo. A avaliação formativa permite que o aluno tome conta das suas aprendizagens e ao mesmo tempo que melhor se compreende não tenha medo do ato de avaliação, monitorizando o seu próprio processo de ensino e aprendizagem.” (Ferreira & Santos, 2007, p.63). Há consciência que a aprendizagem não ocorre de forma súbita, como refere Roldão (1999), ensinar é fazer alguém aprender e esse conhecimento tem um profundo significado de apropriação de sentidos do que foi aprendido, é o atribuir interpretações a algo e despoletar que cada nova aprendizagem seja parte de um processo de contatos e novos significados a partir do que já se sabe previamente.

Mas toda a ação de ensino só é possível se previamente pensada, ou seja, planificada de acordo com o que se pretende. Não se trata meramente de *agarrar* nos interesses das crianças sem um objetivo, mas sempre com uma filosofia pedagógica; planificar, portanto, de acordo com Doyle (1986), citado por Ferreira e Santos (2007), deve estar intrinsecamente associado a duas funções: aprendizagem e ordem, sendo que a primeira se relaciona ao ensino e

a segunda à organização. E, partindo daí, haverá resultados de diversas tarefas que se interrelacionam e fazem todo um sentido. A suposição precípua é: “Sem ordem, ensinar torna-se difícil e sem ensino adequado, a ordem é impossível” (Ferreira & Santos, 2007, p. 35). A avaliação e ponderação sobre esses aspetos foram essenciais para reflexão da prática de modo a melhorar lacunas, e para o desenvolvimento de outras competências de modo a melhorar o processo de aprendizagem, tendo-se sempre consideração e cuidado na seleção dos recursos, estratégias e avaliação.

Enquanto estagiária em educação, a mestranda desenvolveu um processo de observação contínuo que decorria através de observações, e no segundo contexto elaborou algumas avaliações para carácter de observação e a sua pertinência para deteção de algumas ocorrências. Com uma atitude de observadora ativa e envolvida, a mestranda praticou uma observação geral e específica, dependendo das intenções e das situações. No desenvolvimento dessa observação, a formanda desenvolveu diversas notas para que, de uma forma sistemática, fosse possível desenvolver reflexões no final de cada semana de estágio no que diz respeito ao contexto de EPE e o mesmo ocorreu no contexto de 1.º CEB, porém neste, a mestranda desenvolveu ainda uma grelha de observação em conjunto com o seu par pedagógico. A mestranda, ao longo dos estágios, refletiu ainda sobre a utilização de um diário de campo para o desenvolvimento dos seus *portfolios*, porém, conseguiu desenvolver os mesmos refletindo noutros instrumentos, nomeadamente, as fotografias e vídeos como fonte de recolha de informação.

A mestranda não desenvolveu entrevistas, porém, reconhece a sua importância no decorrer das suas ações futuras. Também as produções dos alunos, uma vez que a sua aprendizagem é o que está no centro da ação, foram essenciais para a análise da prática e reflexão enquanto estagiária em educação.

As análises dos projetos de sala de ambos os contextos também foram essenciais para a indagação reflexiva, permitindo à mestranda conhecer melhor as crianças, o seu nível social e económico, e outros relevantes. Tomando consciência desses documentos, também o diálogo com a educadora e com a professora que cooperaram nas PPS, constituíram elementos essenciais para a reflexão e aprofundamento de questões que pudessem surgir em sala de atividades e de aula, como é o caso quando que alguma criança assumisse

alguma posição mais ou menos correta durante uma situação, seria mais fácil compreender os motivos após questionamento.

Esses dados e questões foram, posteriormente, analisados e refletidos em elaborações de narrativas individuais e colaborativas. Também os guiões de pré-observação em ambos os contextos de EPE e 1.º CEB formaram um elemento essencial para a fundamentação das atividades a desenvolver.

Foram esses instrumentos dentro dos contextos que permitiram que a mestranda adequasse as metodologias e refletisse em estratégias mais adequadas. Refere-se, ainda, que no contexto do 1.º CEB foram desenvolvidos mapas conceptuais, uma vez que inicialmente se sentiu alguma necessidade em centrar e delinear um plano de ação dentro de um único tema, este instrumento veio auxiliar, bem como a permitir uma visão mais ampla sobre as diversas áreas e a sua articulação.

Desta forma, a investigação-ação revelou aspetos complexos e vantajosos para a base da mestranda enquanto em formação, sendo que a capacidade de se autoquestionar a realidade educacional e social em que coexistiu, sendo a investigação uma atividade que constantemente varia e nunca estagna, que um facto certo pode mudar no momento seguinte depois de se procurar saber mais, um fator esse que é inerente a esta profissão.

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

Para a elaboração deste capítulo foram tomados em consideração os capítulos anteriores, bem como o percurso da mestranda, pelo que se irão descrever e analisar ações que decorreram na prática.

É importante salientar que na planificação das atividades que se irão passar a descrever e analisar, houve sempre em consideração, as características de cada grupo em cada faixa etária, sendo que essa deve ser a base para a ação de qualquer profissional docente, para que o trabalho possa ter significado e possa ser significativo para as crianças, no respeito pelos seus interesses, necessidades e dificuldades, bem como das suas competências. Para tal, foi essencial a sistemática observação e reflexão na e para a ação.

Desta maneira, as etapas pelas quais a mestranda atravessou, nas planificações das atividades, surgiram em consideração a diversos aspetos que foram anteriormente observados, dentro de cada contexto, em sala de atividades e de aula, numa visão que foi ampla e partícipa. Nas ações desenvolvidas pela mestranda houve sempre uma prévia consideração pelo projeto pedagógico do educador do pré-escolar e, da mesma forma, o plano de turma do 1.º CEB, sendo que estes foram disponibilizados pelas orientadoras em cada contexto, para uma melhor perceção das dificuldades, interesses, contextualização socioeconómica das famílias das crianças, bem como os objetivos que se propunham atingir.

Para saber mais sobre cada criança, seja sobre a sua aprendizagem, quer sobre a sua maneira de ser, observar é uma das técnicas mais importantes para que o professor se dê conta de comportamentos, e de como deve adaptar as suas ações, para que sejam realizadas atividades com aprendizagens bem-sucedidas. Isto é, o que sustenta uma planificação devidamente elaborada, pensada e refletida devidamente para cada situação.

Assim, a planificação ponderada e antes perspetivada por cada profissional docente, auxilia a que este se sinta mais confiante nas atividades e aulas que prepara, refletindo sobre as mesmas e confiando nas suas capacidades de adequar o que se quer ajudar a aprender, ao grupo por quem é responsável no

processo de ensino e de aprendizagem. Como referem Ferreira e Santos (2007), quando o docente crê nele mesmo, também irá despoletar nas crianças que acredita nelas, e nas suas capacidades como um todo, conseguindo transmitir-lhes confiança para realizarem de forma satisfatória e com sucesso as próprias aprendizagens. Sabendo isso, considera-se essencial motivar as crianças, mesmo as que sintam mais dificuldades, a partir dos conhecimentos que vão adquirindo para a conquista de se tornarem seres críticos, com capacidades de imaginação, autónomas e que todas se envolvem na sociedade com as suas particularidades. Para tal, “devemos privilegiar a apresentação de metodologias ativas, por as considerarmos mais consentâneas com as exigências da sociedade atual e com as funções da escola: educar cidadãos intervenientes socialmente” (ibid., p. 49). Ou seja, para que a aprendizagem se suceda de forma gradual, e com implicações positivas, o educador/professor deve tentar e persistir em diversificar metodologias e estratégias.

Importa referir no foco individual que também importa adotar um ensino diferenciado, integrado e integrador, sendo que a planificação deve levar o professor à compreensão de que os locais em que pratica a sua atividade devem “ser locais privilegiados de ensino e aprendizagem e que nenhuma prática é boa a não ser que funcione a nível individual” (Tomlinson, 2008, p.35). Na base de compreensão do papel docente, é possível ter como resposta, resultados de diversas tarefas que se interrelacionam e fazem todo um sentido, respeitando o facto de que a multiplicidade de crianças que frequentam uma sala de atividades/aula é diversa, e, como tal, há que tomar isso em consideração nas observações e posteriores planificações, e outras documentações que fazem parte do desenvolvimento curricular.

Para o desenvolvimento deste currículo, o profissional de educação deve tomar em conta o espaço onde essas atividades decorrem, sendo que é ele um suporte fundamental, desde o contexto de EPE, pois “comporta diferentes níveis em interação – a organização do grupo, do espaço e do tempo; a organização do estabelecimento educativo; a relação com os pais e com outros parceiros educativos o que aponta para uma abordagem sistémica e ecológica da educação pré-escolar” (Bertram & Pascal, 2009, p.47).

De acordo com as OCEPE (ME/DEB, 1997), os espaços podem ser diversificados, contudo, o tipo de equipamento, os materiais que existem no espaço e também a maneira como estão dispostos, influenciam o que o grupo de

crianças pode fazer e aprender. Considera-se a organização do espaço importante, quer para o desenvolvimento de um processo educativo de qualidade no Jardim de Infância, quer para atingir, com sucesso, os objetivos a que nos propomos. Esta organização contribui, igualmente, para a compreensão do ambiente físico e para uma aprendizagem ativa e está integrado na teoria de sistemas de Brofenbrenner (1998), que abrangem um todo de processos e condições que regem o decurso de cada pessoa ao longo do seu desenvolvimento, nos ambientes em que vive, com a influência dos macrossistemas para os microssistemas. O microssistema refere-se à relação entre a pessoa em desenvolvimento e o seu meio próximo, como escola e família; o macrossistema é referente a esquemas institucionais de cultura.

Para Zabalza (1998), citado por Durli e Brasil (2012) a educação infantil tem especificidades no que concerne a organização de espaço; a infância necessita de espaços amplos e bem distintos, de fácil acesso e exclusivos para o seu uso, no qual as crianças se podem movimentar, entrar num clima de interação, estar em harmonia consigo e com os outros, como um todo; os espaços devem oferecer ocasiões de interações e aprendizagens, seja em grande grupo, pequeno grupo ou individual, e devem envolver toda a equipa e crianças.

Com base nos pressupostos anteriores, a mestranda desenvolveu observações a nível do espaço e das crianças com quem estagiou, juntamente com outros agentes educativos, sendo que o pensar não é isolado. Para que as atividades decorressem da melhor forma, houve sempre um diálogo tanto entre pares pedagógicos, como com a educadora e professora das salas em que a mestranda estagiou, e com a auxiliar de educação, no caso do pré-escolar. É esse trabalho em equipa que sustenta um ambiente mais equilibrado para as crianças em sala de aula e de atividades, no qual todos os agentes são conhecedores das tarefas a decorrer, e para que a criança se sinta apoiada. Cada planificação elaborada foi, assim, sustentada e partiu de um trabalho de equipa. O mesmo está claro que ocorre na ação, uma vez que este trabalho entre adultos cria enquadramentos favoráveis ao desenvolvimento da criança enquanto elemento de um grupo ativo e participante no seu todo (Hohmann & Weikart, 2011). E esse trabalho de equipa também ajuda a que as crianças compreendam, visualizando, o que é colaborar pelos objetivos. Significa que, dentro de um ambiente de descontração e de aprendizagens significativas, cada indivíduo respeita opiniões, escuta, e também transmite esses valores às crianças,

valorizando o facto de que cada interveniente é importante e valorizado. O mesmo ocorre em contextos que decorram conversas significativas entre a criança e o adulto, o que leva a “contextos acolhedores e propiciadores de proximidade” (idem, p. 539). São esses mesmos contextos que, de acordo com as competências de aprendizagem das crianças, de forma explícita ou implícita, têm impacto na sua motivação e desenvolvimento (Day, 2001). Assim, volta-se a dar ênfase aos fatores já suprarreferidos, de que, em ambos os contextos de educação, o educador e professor deve tomar em consideração a diferenciação pedagógica, uma vez que,

O conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades. Este conhecimento resulta de uma observação contínua e supõe a necessidade de referências tais como, produtos das crianças e diferentes formas de registo. (ME/DEB, 1997, p. 25)

Essa diferenciação é ainda, segundo Niza (2000), um direito a que o aluno deverá ter acesso, sendo esta uma questão dos Direitos da Criança. Interessa referir que cada criança é diferente e cada uma tem diferenças aos mais variados níveis, o que muitas vezes surge por via de se abordarem alguns temas em contexto familiar. Quando falamos nas desigualdades cognitivas indiscutivelmente temos de passar por conceitos como as inteligências múltiplas que Gardner concebeu como suporte teórico necessário à formação de cidadãos que pensam, conhecem e sabem tirar proveito das capacidades, tornando-se necessário não só privilegiar a inteligência linguística e lógico-matemática, mas também o desenvolvimento de outras inteligências.

Desta maneira, o profissional de educação deve também privilegiar a interação entre crianças, o que a mestrandia refere como tendo sido um dos focos na sua ação: o trabalho de equipa. Em ambos os contextos, e tendo em consideração especialmente o facto de cada criança ser diferente, com aptidões próprias, cada uma poderá ter muito a aprender com os pares. Se a escola é uma comunidade, o educador e o professor devem promover esta forma de trabalho, tendo em consideração o socio construtivismo, como base para as aprendizagens essenciais de qualquer ser humano, para a vida em sociedade e compreensão de outros pontos de vista, bem como a partilha de ideias. De acordo com Hohmann e Weikart (2011) as crianças, quando em equipa, estão a

debater e implementar ideias que estão presentes no currículo e estão a tratar aspetos relativos ao mesmo. Na pedagogia de cariz construtivista, enquanto as crianças trabalham ou brincam integralmente, os elementos da equipa estão dedicados, num certo espaço de tempo, a pensar sobre o seu papel no que estão a produzir, dedicam-se a esse mesmo trabalho ou brincadeira, ainda que não se restrinjam sempre a um papel. Segundo Lopes e Silva (2009), esta aprendizagem não é meramente trabalhar em grupo, mas sim uma forma que faz com que a criança tenha uma responsabilidade própria, a qual a leva a se sentir um contributo importante em todo um grupo, sendo essencial o valor de cada uma delas. Um dos factos que a mestranda sempre deu importância foi a que, tanto individualmente, como em grupo, as crianças se sentissem realmente valorizadas, uma vez que o *feedback* do adulto é, para elas, incentivador e de enorme importância para que continuem a sentir que no contexto de escola o seu esforço se faz sentir e que devem prosseguir o seu caminho e que, mesmo errando, esse erro é parte da sua aprendizagem.

Uma das formas encontradas pela mestranda e par pedagógico para que esta valorização se fizesse sentir, foram os projetos de intervenção que se desenvolveram em ambos os contextos. No caso da EPE as iniciativas foram desenvolvidas pela díade e apoiadas pela educadora e assistente técnica, enquanto no 1.º CEB um dos projetos teve também o envolvimento da família.

Segundo Cortesão (1990), um projeto é, essencialmente, um plano de ação, intenção, desígnio, roteiro, esboço, que geralmente resulta da análise de um problema e da delimitação de ações a tomar. De acordo com Vasconcelos (2011), quando iniciamos um projeto, desafiamo-nos, e será esse mesmo desafio que será descrito a seguir nos dois diferentes contextos, uma vez que os “projetos visam à resignificação do espaço escolar, transformando-o em um espaço vivo de interações, aberto ao real e às suas múltiplas dimensões. Significa repensar a escola, seus tempos, seu espaço, sua forma de lidar com os conteúdos das áreas e com o mundo da informação” (Pereira, 2004, p.84). Os projetos foram, todos eles, desenvolvidos dentro de um clima de entreajuda da equipa pedagógica.

Um dos projetos, denominado de “diário dos bolsos” foi desenvolvido tendo em consideração uma das observações, que foi o facto de a senhora educadora, por diversas vezes, utilizar a expressão “queixinhas no bolso” para quando as crianças tentavam contestar de algumas atitudes de outra criança. A mestranda e o par pedagógico refletiram sobre algo a fazer sobre essa questão. As vivências

em grupo implicam “o confronto de opiniões e a solução de conflitos que permite uma primeira tomada de consciência de perspectivas e valores diferentes, que suscitarão a necessidade de debate e negociação, de modo a fomentar atitudes de tolerância, compreensão do outro, respeito pela diferença” (ME/DEB, 1997, p.54). Assim, ainda que o educador deva apoiar a resolução de alguns conflitos, pretende-se que as crianças, aos poucos, e com o apoio dos adultos solucionem os seus próprios problemas, com atitudes de autoconfiança e compreensão pelos outros.

Foi desta maneira que se pensou criar um «bolso das queixinhas», para que uma expressão virasse realidade, e que as crianças sentissem que, dentro do espaço de sala de atividades, poderiam revelar através de produções por imagens, algumas das suas frustrações ou acontecimentos menos agradáveis ao longo do dia. Porém, após conversa a senhora educadora e com a assistente técnica, achou-se que seria mais apropriado utilizar a estratégia do diário de grupo, mas com um tipo de material diferente, para que fossem bolsos. Tal como o preconizado por Niza (1991, p. 28) “o Diário poderá dispor das mesmas categorias em qualquer nível de ensino dado que se trata de um instrumento mediador (de registo) do processo de planeamento e avaliação do trabalho intelectual e do desenvolvimento moral e social dos educados”.

No dia 24 de abril de 2015 foi, assim, apresentado às crianças este novo material pedagógico para a sala, que teria como fim ser um diário de grupo. Foi referido que iria ter quatro temas: ideias, notícias, momentos bons e momentos menos bons do dia, e que todos poderiam participar ativamente para que este material resultasse. Foram pedidas, então, sugestões a todas as crianças para representações gráficas do que poderia representar cada bolso, bem como a sua opinião para que cor iria corresponder a cada finalidade. Todas colaboraram para a produção deste material tendo sido as próprias crianças que sugeriram o nome de “diário dos bolsos”.

Esta estratégia foi sobretudo mais utilizada durante a primeira semana, porém, nas seguintes, só faziam uso dela nos dias em que a mestrande e o par estavam presentes. Pôde-se constatar que o bolso mais utilizado era o dos “momentos menos bons do dia” e, o menos utilizado o das “notícias”. Este instrumento foi uma forma de dar voz a todos e de contribuir para o diálogo, pois “a capacidade de o educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de

modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar" (ME/DEB, 1997, pp.66-67). Além disso, "para além de motor do desenvolvimento sociomoral, o Diário é, enquanto instrumento que operacionaliza o princípio da cooperação educativa, o impulsionador da planificação e avaliação do trabalho e das aprendizagens na prática pedagógica" (Garcia, 2010, p.8). Desta forma, o diário tornou-se potenciador de discussões em grupo, e uma mais-valia para a planificação da mestrandia, uma vez que nele as crianças demonstravam o que mais lhes interessava aprender, sendo que, mesmo as crianças menos participativas colaboravam, e iam expressando, de uma forma livre e espontânea, sobre o que partilhavam no diário.

Outro projeto desenvolvido em contexto de pré-escolar surgiu devido a um interesse da mestrandia pelo ensino do inglês e, aliado esse interesse comum com o seu par pedagógico, desde o começo da PPS iniciou-se o ensino de algumas palavras, mais simples, com as crianças, recorrendo especialmente à expressão musical como aliado a esta aprendizagem. O início da aprendizagem de outra língua desde cedo, segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE) (2013), fundamenta-se devido à empatia que a criança tem por línguas que sejam alheias à sua língua materna, e também por ser já na fase da EPE que se começa uma descoberta "do outro", sendo que o ensino de novas línguas se revela um meio para que a criança compreenda melhor outras culturas desde cedo, bem como para a formação da sua própria singularidade.

O ensino de uma língua que não a materna também pode ter um impacto importante nas crianças, de acordo com a DGIDC (s. d.)

a aprendizagem de línguas estrangeiras é um pré-requisito essencial para o acesso ao conhecimento e um factor favorável à mobilidade pessoal e profissional. A par do domínio da língua materna, a capacidade de comunicar em outras línguas é, no mundo interdependente em que vivemos, uma mais-valia para o exercício da cidadania de forma activa e participada, pois que tal não se confina, hoje, às fronteiras nacionais. Além disso, o domínio de competências de comunicação em várias línguas potencia o alargamento das nossas mundividências, pois permite o acesso a outras culturas, outros valores, modos de viver e pensar. (DGIDC – Ministério da Educação)

As crianças que mais se notaram motivadas nesta aprendizagem foram as da faixa etária dos 6 anos e, durante as canções, as de 3 anos, provavelmente porque estas ficavam mais presentes na sua memória. Segundo Hagège (1997, citado por Pellier, 2011, p.10) "o ambiente humano, indispensável à criança para a aprendizagem do seu idioma materno, é-o de forma ainda mais marcada, quando se trata de educação bilingue". Inicialmente, a mestranda não tinha conhecimento se o ensino da língua inglesa na EPE era uma mais-valia ou não, mas depois de pesquisas efetuadas, deparou-se que era realmente benéfico a abordagem a uma língua estrangeira no pré-escolar. Foram dialogadas as cores, os animais e os números. As crianças aderiram bastante bem à abordagem do inglês, e aprenderam com facilidade o que foi explorado e abordado.

À semelhança da PPS de EPE, no 1.º CEB também foram desenvolvidos projetos com as crianças. Desta forma, através da análise e observação, a mestranda e o par pedagógico, enquanto estagiários em educação, conseguiram identificar alguns dos interesses, necessidades e dificuldades para o desenvolvimento de uma proposta de um projeto. Assim, como forma de aliar um dos gostos das crianças que se tornou relevante através da observação na prática, a um projeto que nos pareceu que iria levar tanto ao empenho dos alunos, como à participação dos pais, a mestranda, junto com o par pedagógico e após conversa com a orientadora, decidiram iniciar um projeto de incentivo à leitura com dois instrumentos contidos no mesmo.

Considerou-se relevante o aspeto de leitura, sendo um domínio do português, tendo em consideração a recente aprendizagem da leitura das 2.º ano, sendo que este domínio deve ser estimulado através da iniciação à educação literária e promovida pelo professor de forma a que se demonstre que a leitura de histórias não só facilita à progressiva compreensão posterior fluência leitoras, como ao facto de transportar para um mundo do imaginário, sendo que há diversos géneros que podem ir ao encontro dos seus gostos. Os objetivos deste projeto de intervenção passaram pelo desenvolvimento e incentivo do gosto pela leitura; pelo contacto com diversos tipos de texto escrito; formação de leitores que posteriormente leva a que se tornem mais críticos e desenvolvam melhor a sua capacidade argumentativa; construção de diversos pontos de vista; criar uma história de acordo com um seguimento textual; o vocabulário; aliar o texto à ilustração conferindo-lhe sentido e criar oportunidades de ampliação do acervo bibliográfico disponível na biblioteca escolar e de sala. Como parte de um

projeto de incentivo à leitura, surge o instrumento de “Histórias de mão em mão” para a base da intervenção da mestrandia e par enquanto estagiários. Os alunos, entusiasmados pela leitura de livros presentes na sala de aula, a proposta pareceu tanto promissora, como motivadora. O projeto também foi pensado tendo em consideração que, nas intervenções, os estagiários denotaram alguma dificuldade de as crianças imaginarem situações e descreverem personagens segundo o que lhes podia surgir na sua mente, algo que é tão importante na cultura leitora, de imaginar espaços, situações, personagens. Desta forma, o projeto teve elementos únicos e potenciadores da criação e da atividade imagética que, infelizmente, por vezes se perde da passagem do pré-escolar para o 1.º CEB. Parece que, de um momento para o outro, as histórias passam a ter apenas uma importância de descrição e de compreensão, o que outrora permitia o sonho e imaginação de diversas situações. Deve-se tomar em consideração o facto de que a aprendizagem da leitura decorre de um processo, “a leitura não é nenhuma actividade natural nem de aquisição espontânea e universal. O seu domínio exige um ensino directo que não se esgota na aprendizagem ainda que imprescindível da tradução da letra-som, mas que se prolonga e aprofunda ao longo da vida do sujeito” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p.27). A ser verdade, as histórias são o que permitem que surjam outros desenlaces e situações de escrita espontânea e, neste caso sequencializada. Sem o contacto com obras literárias seria, então, bem complexo uma criação livre de uma história articulada.

Desta forma, a atividade inseriu-se na área curricular do Português, no domínio da Iniciação à Educação Literária e também permite uma articulação com a área das expressões, nomeadamente a plástica. Como motivação, os estagiários apresentaram no dia 12 de novembro de 2015 uma mala que se apresentou com alguma magia contida e foi explicitado que, dentro desta, além das instruções para a sua utilização, estariam dois cadernos a preencher até ao final do estágio com duas histórias: a dos encarregados de educação e a dos alunos. O conceito era simples, decorrendo por passar, como o nome indica, “de mão em mão” e tinham de articular histórias e partilhar ideias sobre as mesmas. O facto de se interligar a família a este projeto é relevante de se determinar. Diogo (1998) refere que, ao longo dos anos, a relação escola-família sofreu transformações, numa evolução assimétrica, onde o poder da escola era maior e o dos pais sendo mais passivo; para uma relação simétrica, é desejável que se

faça uma aproximação mais estreita entre família e escola. Assim, este projeto tende a que esta interligação se torne mais possível e que envolva de uma forma direta o conhecimento dos responsáveis sobre as aprendizagens dos seus educandos, inferindo também na estrutura e dinâmica em sala de aula, através da demonstração do seu conhecimento sobre histórias, envolvendo-se diretamente com a escola.

Diogo (1998) refere ainda que,

A família, espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo, no qual se “criam” e “educam” as crianças, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria. Lugar em que as pessoas se encontram e convivem, a família é também o espaço histórico e simbólico do qual se desenvolve a divisão do trabalho, dos espaços, das competências, dos valores, dos destinos pessoais de homens e mulheres. A família revela-se, portanto, um espaço privilegiado de construção social da realidade em que, através das relações entre os seus membros, os factos do quotidiano individual recebem o seu significado (Diogo, 1998, p.37).

Desta forma, é perceptível que esta envolvência é significativa na aprendizagem, tendo sobretudo em consideração que a motivação de cada criança pode ser superior para a execução desta atividade se realizada com os membros do seu quotidiano, dilacerando a dissociação entre a escola e a família, torna-se possível que o gosto pela escrita da história não seja apenas mantido entre turma, como em família. Cada uma delas também transmitiu a sua cultura para cada frase a escrever, cada produção a elaborar.

No final, cada uma dessas culturas e ideias culminaram em duas histórias únicas e que não só ficaram registadas nos cadernos, como foram partilhadas no *classdojo*, instrumento que será referido mais à frente.

De forma a incentivar e estimular a leitura de livros diversos, foi também decidida a criação de um outro instrumento, o estendal de leitura, o qual teve como objetivo a verificação de leituras elaboradas pelas crianças em contexto exterior à sala de aula, ou seja, em casa junto com os pais ou de forma autónoma. Inicialmente pensado para registo semanal, foi posteriormente verificado que as crianças poderiam registar semanalmente os livros lidos e, ao fim de duas

semanas, os professores iriam verificar e registrar em tabela e, posteriormente, retângulos de folhas cortadas seriam acrescentados no estendal, organizados em duas cores: laranja e amarelo, para literatura comum e banda desenhada, respetivamente.

Este estendal teve também uma ligação com a área da matemática na medida em que, no final de cada mês, foi possível a criação de um gráfico de barras para análise de leituras e dados como “quem leu mais” e “quem leu menos” no mês respetivo. O estendal também permitiu a visualização direta desses dados, tendo em conta que quantos mais livros, naturalmente, maior a lista de cada criança. A professora cooperante, além de referir que a ideia foi interessante, também acrescentou o facto de que um dos objetivos da sala é o incentivo à leitura, vindo este projeto colaborar nesse sentido.

Segundo Ferreira e Santos (2007) o trabalho de projeto realiza-se de acordo com pesquisas que se destacam em problemas e a teoria e prática, dentro de uma pesquisa de terreno e em sala, tornam-se possíveis de dinamizar. Assim, este começou apenas com a ideia do projeto de “Histórias de mão em mão” e, mais tarde, surgiu o “Estendal de Leitura” o qual, na perspetiva da díade, serviu para aliar ambos como referência ao incentivo à leitura. Um pela criação de histórias únicas e num continuum único entre contributos entre pais e alunos, outro pela capacidade de visualizar a motivação para a leitura das crianças de forma autónoma em casa.

O projeto foi bem-sucedido na medida em que os objetivos foram revelados e tanto as crianças como os seus encarregados de educação sempre contribuíram e interligaram histórias, e superou as expectativas dos estagiários em conseguir a ajuda dos pais, sobretudo por se observar que dentre os 20 pais participantes na história dos pais, apenas 3 pais não elaboraram os seus desenhos, e dentre estes 3, um não escreveu a história, mas sim o educando. Já na história escrita e ilustrada pelas crianças revelaram uma variedade nos desenhos e no cuidado na sua apresentação. Ao longo das semanas, em ambos os projetos, as crianças, entusiasmadas, perguntavam se era possível que as histórias lhes fossem lidas e também quando seria elaborado registo das histórias para o estendal, pelo que se notaram sempre extremamente motivadas.

Além desse projeto, ao longo do semestre, a mestrandia sentiu-se incentivada na utilização de diversas tecnologias por ter sido sempre uma área do seu interesse e pelos diversos recursos em sala que nem sempre eram explorados,

sendo que a tecnologia é algo que apela ao interesse das crianças de forma geral, especialmente na utilização do quadro interativo, sendo uma estratégia que serviu de apoio ao longo das semanas de estágio. Os mestrandos, de forma a motivar as crianças a estarem mais atentas na sala de aulas e a possibilitarem a sua aprendizagem e a dos outros; compreendendo que as oportunidades de dialogarem entre eles poderia decorrer em outras fases do dia, pensou adotar duas estratégias para que as crianças se motivassem a cooperar como grupo no objetivo de pontuação. Tendo em conta que o professor deve servir também como mediador de conflitos entre as crianças e na resolução dos mesmos em sala de aula, as estratégias que foram abordadas serviram como potenciadores do que se pretendia que as crianças conseguissem compreender ser mais adequado como forma de ser e estar em sala. O facto é que, partindo do que foi adotado, as crianças sentiam-se envolvidas no percurso.

Desta maneira, a díade pedagógica começou por aplicar o *classdojo*, uma ferramenta interativa que teve como base um sistema de pontos e nos quais cada criança tinha um avatar específico, para que cada criança facilmente se identificasse. Posteriormente, depois de a díade ter uma ideia num dos diálogos em aula de PPS em 1.º CEB, foi elaborado o “comboio do comportamento”, que ficou apoiado por um fio de coco perto das mesas, de frente para as crianças. Foi-lhes explicado que o comportamento de um depende do comportamento de todos e, desta forma, só uma carruagem não poderia continuar sem as outras, e todos estavam juntos por um objetivo comum: que no final do ano letivo, e não apenas enquanto os estagiários estavam na sala de aula, o comboio chegaria de uma ponta do fio à outra.

As duas estratégias complementaram-se e procuraram levar não só ao bom comportamento individual de cada um, mas sim ao bom comportamento enquanto grupo e enquanto turma, pois “a emergência de normas de conduta é um aspeto importante na vida dos grupos (...) ao criarem as condições de funcionamento harmonioso do grupo, submetem a vontade particular à vontade geral e criam sentimentos de solidariedade e de pertença” (Estrela, 2002, p. 57).

Este projeto resultou e continuou em sala de aula, sendo que foram motivadores e foi observável que todos, entre eles, se incentivam sempre a que se alterarem algumas atitudes menos positivas, reconhecendo que todos estavam juntos e todos deveriam cooperar, tanto para o comboio avançar, como para conseguirem mais pontos na ferramenta interativa. Ferramenta esta que,

no final, foi também uma mais-valia na comunicação com os pais e que, mesmo passado o final do estágio, além de ser possível verificar as atualizações da professora de sala que continua a utilizar, os pais e as crianças continuam também a comunicar com a mestranda.

1. PROCESSOS E RESULTADOS OBTIDOS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Antes de passar à descrição das atividades, a mestranda acredita ser essencial referir algumas das necessidades e dificuldades das crianças com quem passou a sua prática. Em ambos os contextos, houve sempre uma preocupação, com motivar para as atividades que se iram elaborar com as crianças, tendo em conta que são essas motivações que impulsionam para as tarefas e suscitam a atenção. Nas interações entre o adulto com a criança, neste contexto criam-se, também, ligações de afeto que não estão dissociadas dos processos de aprendizagem. As crianças veem o educador com mais confiança e a motivação, para aprender também ocorre devido a essa ligação. Isso, pois, sabendo que as atividades que a mestranda desenvolveu enquanto estagiária em educação não teriam surtido o mesmo efeito com crianças que não conhecesse, não tivesse observado e interagido, e com quem não se tivesse criado antes essa ligação. Quer-se com isto referir que para as atividades a desenvolver existiu sempre um cuidado em conhecer o contexto e as crianças.

De acordo com ME/DEB (1997), observar o grupo e cada uma das crianças individualmente para conhecer as suas competências, interesses e dificuldades, levantar informações sobre as situações familiares e o meio em que as crianças vivem são exercícios necessários para alcançar melhor as particularidades das crianças e apropriar o processo educativo às suas necessidades. E só assim é possível realmente que o educador perceba como as crianças são, como interagem, de que forma aprendem, se têm regras bem adquiridas, entre outros pontos essenciais para a elaboração de qualquer planificação pois a "observação constitui a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à

intencionalidade do processo educativo" (ME/DEB, 1997, p.25). Seria, portanto, impossível delinear um plano de ação sem conhecer melhor o grupo, sem observar. Cada criança é diferente, e cada grupo interage de maneira distinta, não havendo instituições nem grupos iguais, e generalizar é impossível. Para a elaboração de planificações bem estruturadas, também a opinião, *feedback* e diálogo com os supervisores se tornaram elementares para que estes decorressem de uma forma mais completa, sustentada e pertinente.

Assim, uma das atividades que decorreu, chamada de “Arco-íris num jarro”, foi desenvolvida a partir dos interesses das crianças e do facto de que a díade já tinha falado com as crianças sobre as cores em inglês. A atividade experimental, do âmbito do conhecimento do mundo físico, consistia em fazer um arco-íris no interior de um jarro. De acordo com OCEPE "a sensibilização às ciências parte dos interesses das crianças que o educador alarga e contextualiza, fomentando a curiosidade e o desejo de saber mais" (ME/DEB, 1997, p.82).

Como motivação para esta atividade, a mestranda começou por contar uma história. Esta motivação serviu como uma das opções que incidem sobre o imaginário da criança, tanto nestes momentos de histórias ou ao brincar de *faz de conta*. São nestes momentos de contar histórias que se cria um mundo paralelo entre o imaginário e o real, onde interagem personagens cheias de sonhos, com vozes mais ou menos cómicas, que partilham “experiências” e convidam à aventura. É sempre um assunto muito discutido em EPE, ou seja, a forma como é utilizada a literatura e o brincar no desenvolvimento da criança. Tavares (2010, citando Appleyard, 1991), refere que o papel da criança no pré-escolar perante uma história entra de forma simbólica no mundo de imaginação e que também é com histórias que aprende a superar medos e desejos do real. As histórias passam conhecimentos e incluem nelas emoções, a história tem um papel importante, por revelar sentidos de tolerância e sentido de justiça social, podendo criar novos caminhos à imaginação, os quais podem ser bons ou maus.

Passado o momento da motivação, com a atividade pretendia-se, pois, o desenvolvimento de competências como a promoção da experimentação de diversos materiais e instrumentos, o desenvolver do espírito de ajuda, o desenvolver de hábitos de escutar o outro com atenção, a utilização de diferentes registos para fins de observação de preferências e o desenvolvimento da coordenação motora fina. A maioria das crianças revelou surpresa e sem saber com o que contar e alguns, ao verem as pipetas que a mestranda tinha na mão,

comentaram que parecia uma “génia”, pois provavelmente queriam referir-se ao termo cientista. É de referir que a experiência foi também mais possível de realizar com os materiais possíveis e segundo os métodos que se pesquisaram tendo em atenção a ausência do G., com problemas com a proteína da vaca, uma vez que ele estava ausente. Caso a sua presença, a mestranda pretendia adaptar os alimentos utilizados de acordo com as suas necessidades. Assim, a experiência consistiu em experimentar densidades com alguns ingredientes: o mel, a geleia de milho, o detergente da louça, o azeite, a água, o álcool em gel e alguns corantes alimentares. Houve o cuidado por parte da mestranda de experimentar em casa para saber se iria resultar. As crianças, durante a experimentação e em diálogo, puderam notar como alguns dos ingredientes eram mais densos do que outros e como não se misturavam. As crianças, naturalmente, intervieram sempre para que se sentissem parte da atividade e também existiu cuidado no uso do espaço, uma vez que primeiro para a história ficaram todos em roda no tapete e, em seguida, para a experiência todos se sentaram, e dispuseram-se de forma que conseguissem visualizar a tarefa e experimentar. As OCEPE referem que o planeamento do ambiente educativo concede às crianças oportunidades de exploração e utilização dos espaços, materiais e outros colocados à sua disposição, oferecendo-lhes interações variadas. Também é de referir que houve muita entreaajuda entre todos os elementos da equipa educativa, para se manter a atenção de todos, enquanto a mestranda estava com uma das crianças a vazar líquidos para o frasco, permitindo às restantes crianças experimentar adivinharem o que se iria colocar no frasco, proporcionando a todas diferentes experiências. Unidos, numa aprendizagem cooperada, importa que uma equipa assim o seja, pois tal também transmite às crianças a ideia de trabalhar em conjunto.

Outra atividade desenvolvida a descrever teve como motivação principal uma dificuldade geral do grupo de crianças em caracterizar os 5 sentidos e em relacioná-los. Considera-se o tema fulcral, uma vez que cada criança experiencia a realidade do seu dia-a-dia através dos sentidos e, muitas vezes, deixamos de dar a devida importância à forma como nos apropriamos da informação recolhida, seja pela visão, olfato, tato, paladar ou audição. Ayres (1972, citado por Pollock, 2009) refere que as experiências sensoriais dão um estímulo ao cérebro que organiza sensações do corpo e do mundo, para que seja possível o uso eficiente do corpo no meio em que se vive e na perceção do que nos rodeia.

O autor refere ainda que, hipoteticamente, algumas crianças podem sofrer danos na assimilação sensorial se estas não forem desenvolvidas, a qual se pode manifestar em alguns comportamentos nas suas rotinas. Assim, estas atividades podem ser benéficas para a aprendizagem de novas capacidades, para se organizarem, direcionarem a sua atenção e participarem em atividades através de experiências sociais positivas. De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2001), o recém-nascido já consegue ter um sentido adequado daquilo que toca, vê, prova, ouve e cheira e a estimulação dos órgãos sensoriais poderá propagar o rápido desenvolvimento do cérebro.

No começo da manhã foi lido um texto rimado sobre os 5 sentidos, uma vez que, de acordo com a rotina da sala, quarta-feira era dia da poesia. Foi iniciado, desde aí o questionamento às crianças sobre os seus sentidos e se todas sabiam o nome de cada um, motivando para a tarefa que se seguiria, da “Oficina dos Sentidos”. A mestranda começou por explicar a atividade a todo o grupo e, para dar um estímulo às tarefas, referiu que cada grupo, organizado pelas mesas de trabalho, iria ganhar uma medalha se acertasse em cada fase. Essas medalhas foram-lhes mostradas e foi-lhes questionado que órgãos pertenciam a cada sentido. Inicialmente, as crianças iam ficar na sua mesa e eram os objetos que mudavam, mas isso acabou por não se mostrar funcional e foram as crianças que rodaram pelas mesas de cada sentido, numa espécie de oficina. Desta forma, foram referidos 4 sentidos: olfato, paladar, tato e audição. O sentido da visão serviu potencializador das tarefas, uma vez que este sentido ficou limitado na realização das mesmas. Foi explicado, desta maneira, que sem a competência visual, os outros sentidos ficam normalmente mais apurados, e também assim não poderiam ver a cor ou perceber qual seria o objeto diretamente, mas sim imaginar e apurar os outros sentidos. Ou seja, para esta atividade, utilizaram uma venda para as tarefas do paladar, na qual experimentaram frutos e adivinharam quais eram; na outra, do olfato, cheiraram e identificaram alguns frascos que continham canela em pau, limão, café em grão, laranja e água de rosas. Na audição, mais uma vez, de olhos tapados, enquanto um outro colega fazia um som qualquer na sala, a criança com os olhos vendados teve de adivinhar o que era. “O desenvolvimento da compreensão verbal implica (...) saber escutar. (...) O educador deve ter em consideração este aspecto, ajudando as crianças a gerirem as suas capacidades de atenção, através de actividades que os ensinem a saber escutar” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.37). Já na

experimentação do sentido tátil não havia necessidade de venda, já que os objetos estavam escondidos num saco opaco onde colocaram a mão para adivinhar o que estava no seu interior, como arroz, algodão, lápis, etc. De acordo com as OCEPE (1997), "também a utilização de diferentes materiais de diferentes texturas, vários tipos de papel e pano, lãs, linhas, cordel, aparas de madeira, algodão, elementos da natureza, etc. são meios de alargar as experiências, desenvolver a imaginação e as possibilidades de expressão" (DEB, 1997, p.63). Todas as crianças gostaram da atividade e sentiram-se motivadas a participar. Tendo em conta o grau de envolvimento de Laevers (2005), para a criança se envolver no processo de ensino e de aprendizagem, primeiro deve estar bem consigo mesma, para que tudo o resto possa fluir de forma natural. Certamente, se uma criança estiver envolvida/absorvida numa atividade prestará atenção e, à partida, continuará a querer desempenhá-la, além de que manifesta uma grande sensação de prazer. O facto de ter funcionado como um jogo de equipas motivou para que a atividade corresse melhor e todos tivessem em atenção todo o grupo, bem como as suas vitórias. As crianças demonstraram interesse em repetir a atividade, o que aconteceu com outras variantes da mesma, em outros momentos do estágio.

2. PROCESSOS E RESULTADOS OBTIDOS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

De acordo com Sousa (2009), citado por Cunha, Neves e Pinheiro (2012), observar em educação tem como objetivo primordial a procura de problemas e respostas para questões que emergem, bem como ajudar no entendimento do processo educativo. É, então, fundamental que se conciliem práticas de observação, de didática e supervisão no processo de formação de professores, e se revele em quem será dirigida uma observação específica uma indagação sobre a pertinência da atividade pedagógica a ser praticada.

Foi através da observação que a mestranda conseguiu sustentar as aprendizagens a desenvolver em turma, e também pela reflexão considerada em diáde e com a orientadora cooperante.

Ao longo da PPS, houve um esforço para aliar conteúdos a jogos de sistematização e em equipa. Sendo um dos interesses de toda a turma maior em matemática. Piaget (1995) referido por Souza (2012), além de estudar o desenvolvimento mental, também observou estruturas operatórias, criou relações entre elas e o entendimento da matemática. Ponte e Serrazina (2000) reforçam a ideia, referindo que, para Piaget, o desenvolvimento cognitivo depende da ação, em qualquer um dos estádios e que, para aprender, devem envolver-se em atividades adequadas, atividades essas com significado.

A atividade simbólica acontece como uma interiorização de atividades que a criança virá a elaborar e, logo, nestas atividades decorrem aprendizagens significativas (idem). Neste tipo de aprendizagens, segundo Ausubel (1978), citado por Ponte & Serrazina (2000), a matéria ou tarefa é compreendida ou tornada significativa durante o processo de internalização.

Uma das maiores dificuldades das crianças encontravam-se a nível de relacionamento especialmente entre os alunos do sexo masculino, com diversos conflitos fora de sala de aulas. Desta maneira, a mestranda tentou sempre apostar também em métodos de aprendizagem cooperativa onde todos se sentissem parte de um grupo, e se entreassem.

Uma das atividades a descrever teve como nome “Girafas por todo o lado”, sendo que sofreu diversas alterações desde que concebida inicialmente, tendo em conta que estava muito direcionada à expressão do oral, porém, o sentido da aula não iria ser suficiente nesse âmbito, pelo que a mestranda foi pedindo toda a orientação possível para adequar as tarefas da atividade, o que parece ter sido bem conseguido.

O gosto pela leitura por parte das crianças, bem como a sua curiosidade por novas histórias, foi o fator superior para motivar a escolha desta atividade. Ao longo das semanas, as crianças revelaram o seu gosto por histórias quando levavam livros, pediam para ler, comunicavam-nos o que sabiam e as leituras realizadas. Este gosto ficou ainda mais sobressaído posteriormente ao início do projeto de «Histórias de mão em mão». Assim, tal como refere Chesterfield (1999), há que reconhecer o papel dos agentes ativos na escola, ou seja, no caso

em pauta, os alunos, para o sucesso da contínua investigação em educação que por eles pode ser fornecida de forma direta ou indireta; o que irá, de uma forma natural, elevar o potencial das próprias reflexões na ação. Assim, sem estes recursos tão claros e a interação com as crianças, seria impossível pensar e repensar uma atividade para eles.

Vivenciar histórias e proporcionar-lhes novas oportunidades aliadas aos seus gostos e interesses, de diversas formas diferentes, foi o que especialmente moveu para a realização da atividade. Tendo em consideração esses aspetos, bem como o facto de algumas dificuldades dos meninos, como na leitura, criou-se uma atividade com um percurso claro e objetivo, girando em torno da história que tem vindo a ser tratada ao longo desta semana: “A girafa que comia estrelas”, de José Eduardo Agualusa. Foram abordadas atividades de pré-leitura e uma breve de leitura. O resultado foi que, claramente, as crianças gostaram da história e esses fatores surpresa e sempre em torno da girafa Olímpia foram para elas interessantes. A motivação para esta atividade iniciou-se com um fantoche da girafa Giraldina, a qual as crianças já conheciam, uma vez que, no dia anterior ao da supervisão, a mestranda contou a história com este fantoche o que foi incrivelmente motivador, e por esse mesmo motivo, mais uma vez, modificou-se a atividade de forma a integrar este instrumento. A Giraldina, fantoche do dia anterior, questionou se os meninos sabiam a história. Outra motivação também foi o facto de que a Olímpia estava escondida na sala, ao que se revela que ela estaria atenta ao que estaria a acontecer na atividade. A leitura de parte da história foi indicada para trabalho de casa, pelo que o treino de leitura foi encurtado, e a leitura foi realizada de acordo com partes a negrito e partes em itálico: falas e narrador. De seguida, as crianças interpretaram o texto, em silêncio e de forma individual, com auxílio se necessário. Passado este momento, mesmo que alguns não terminaram passou-se ao momento de diálogo e oralmente, resolveu-se um esquema, que alguns foram completando no papel de cenário. De forma a recompensar os de melhor comportamento, foram esses a preencher as partes que faltavam no esquema, e também quem auxiliaram em possíveis pedidos. Posteriormente, a mestranda falou brevemente do campo lexical, cuja abordagem foi breve tendo em consideração o tempo despendido nas anteriores tarefas. Cada criança tinha uma estrela e, de acordo com as indicações, preencheu um cartaz em conjunto, com o campo lexical de ‘estrela’. Findo toda a atividade, a Olímpia, que esteve sempre

escondida e a observar, revelou-lhes que há um certo aborrecimento da parte dela, pois ninguém procurou saber mais sobre ela; desta forma, como trabalho de casa as crianças pesquisaram mais sobre as girafas, no site do Zoo de Lisboa. Trabalho esse analisado na semana seguinte à tarefa.

Em suma, a mestrandia fez por reconhecer e ter em consciência o ritmo de aprendizagem de cada uma, não acelerando, mas também não desmotivando as que concretizam as tarefas mais rapidamente. As crianças estiveram sempre motivadas nas tarefas propostas, muito por conta dos estímulos que foram dados, o que era especialmente o objetivo desta aula.

Tendo em consideração sempre as necessidades e interesses dos alunos, e especialmente como ponto de vista as interações, a mestrandia decidiu criar uma atividade que fosse ao encontro tanto de dificuldades como do que mais seria possível motivá-los para a aprendizagem. Desta forma, sabendo o seu gosto por jogos, foi essa a base para a atividade a decorrer. “Os jogos são uma simulação da realidade. Todas as crianças sentem uma enorme curiosidade pelas coisas da vida e os jogos dão-lhe oportunidades para estudar alguns dos seus aspectos” (Drew, Olds & Olds, 1997, p.23). Desta forma, a mestrandia pensou como poderia propor uma atividade ambigualmente aliciante e interligada aos seus interesses gerais como turma, pois neste tipo de atividades todas as crianças se mostram empenhadas, mesmo aquelas que, por norma, se demonstram mais dispersas ou desinteressadas nas atividades. O facto de se recorrer a um desafio e a uma competição levou a que cada tarefa se tornasse mais interessante.

Assim, e de forma a que existisse coerência com o tema central a que se criou a disposição, foram formulados desafios de forma progressiva e aliados ao tema da semana que eram os meios de comunicação, com um nível de dificuldade que se considerava acessível a todos.

Para estes desafios, foram organizadas as crianças em grupos. Através deste estímulo de trabalho em cooperação pretendendo-se, assim, criar um desafio e estimular o gosto pela matemática, tendo em conta um processo que passa, tal como mencionado por Diogo (2010) por uma “avaliação das necessidades, análise da situação e estabelecimento de prioridades; seleção de objetivos; seleção e organização dos conteúdos; definição de estratégias; plano de avaliação” (ibid., p.65).

A tarefa inicial também criou uma motivação maior nas crianças, e são, da mesma forma que a tarefa central, revisões do que já aprenderam e também uma forma de me aperceber de outras necessidades que possam emergir das observações de outras dificuldades. Este tipo de atividades elaboradas em sala de aula, quebram também com a monotonia e habitual disposição de trabalho.

Como aspeto negativo realça-se especialmente o facto de a motivação não ter resultado como pretendido, uma vez que foi elaborado um *puzzle* e, de forma a todos visualizarem, pensou-se ir dispondo as peças no quadro interativo com *bostik*, mas as peças foram caindo. A mestranda, para que esta junção e visualização resultasse insistiu um pouco, contudo, depois de verificar que o objetivo estava realizado, que era o facto de que cada peça se ligava a outra conforme diversas leituras de um número, acabou por tomar a decisão de que, mais tarde, todos iriam ligar as peças na mesa, para conseguirem ter tempo de prosseguir ao que todos estavam curiosos em descobrir: por que estariam tantas cartas coladas no quadro. A motivação do *puzzle* é que a imagem final seria uma carta, interligando com o que se ia seguir, o que se fez questão de explicar.

Posteriormente, todos os desafios foram positivos e com um grau de dificuldade gradual o que, de acordo com o que se fazia prever, os ia fazendo querer descobrir mais. De referir que, se se voltasse a fazer esta atividade, apenas se alteraria a disposição da sala, mantendo a do costume, em vez de agrupar mesas uma vez que tal não facilitou para que todos trabalhassem mais em conjunto. Apesar de tudo, a mestranda conseguiu lidar bem e chegar a todos os grupos, auxiliando todos e motivando-os para o trabalho cooperativo o que era, de facto, o objetivo mais essencial desta atividade.

No final, verificou-se que a atividade teria de se estender para o período da tarde, o que ficou explícito para o grupo e todos mostraram compreender, pois não houve tempo para terminar dois desafios em falta. Por ser uma atividade em pequenos grupos e ser sempre uma disposição mais complicada de lidar, houve também um desafio maior para a mestranda, mas o facto de se ter feito pausas quando o barulho começava a causar distúrbio na sala foi o que levou a conseguir que se gerisse melhor com o trabalho no geral e, por isso, o seu potencial é reconhecido.

"Por vezes, o estabelecimento e a manutenção de boas relações entre os participantes de um projecto [colaborativo] é um processo mais complexo do que, à partida, se imagina, podendo parecer, em determinados momentos, que a

energia colocada na gestão e resolução de situações problemáticas é superior aos benefícios obtidos com o trabalho conjunto. No entanto, a verdade é que, em muitos casos, a concretização, com êxito, de projectos realmente ambiciosos e interessantes só é possível com a constituição de equipas colaborativas" (Boavida & Ponte, 2002, p.12).

Desta maneira, mais uma vez, foi estimulado a que as crianças elaborassem algo em grupo, em conjunto num objetivo. Ainda que o trabalho em pequenos grupos possa ser causador de alguns conflitos, estes são facilmente mediados quando se transmite o que é, de facto, cooperar.

Estratégia – Utilização das TIC em sala de aula

Uma das estratégias que a formanda já referiu no 1.º capítulo pela sua utilização foi a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), sendo um elemento presente na vida de todas as crianças, o professor deve evoluir de acordo com as necessidades da atualidade.

Uma das utilizações que se crê ser pertinente referir foi a da aula de dia 7 de janeiro, em que foi utilizada a ferramenta *Kahoot*. O facto de as crianças terem explorado os *tablets* e terem de compreender os procedimentos essenciais, pelo facto de as respostas ao jogo estarem no quadro interativo foi inicialmente difícil de se compreender contudo, assim que as crianças verificaram na primeira questão que no *tablet* estavam presentes as cores correspondentes às respostas no quadro interativo, o jogo decorreu com naturalidade e o facto de ser pontuado e de ser um jogo em «tempo real» tornou-se muito motivador para todos, sendo que a receção foi melhor do que esperada.

Para as crianças que contactam com tecnologias todos os dias, cada novo elemento que coloquemos à disposição é uma nova possibilidade de exploração e, sem qualquer dúvida, potencia a que consequentemente procurem por mais meios junto com os pais, uma vez que as crianças têm conhecimento de que devem utilizar a internet de forma segura e autónoma.

Ressalvando este aspeto, refere-se também o facto de que, desde o dia 25 de novembro que se iniciou a utilização da aplicação *classdojo*, já referida em projetos, que se destinou a classificar positiva e negativamente diversos aspetos em sala de aula que facilmente são observados. Esta aplicação cativou desde início as crianças especialmente pela utilização dos avatares que elas mesmas tiveram oportunidade de escolher, e pelo facto de que a compensação pelo seu

bom trabalho, gradualmente, foi motivando cada criança a trabalhar mais e melhor em sala de aula e especialmente a melhorar o seu comportamento nas conversas laterais em momentos de trabalho para que todas ganhassem pontos e não o perdessem, aliando-se, assim, a um trabalho colaborativo por um objetivo comum e do interesse de toda a turma. Depois de terem acesso aos seus códigos, posterior à reunião com os encarregados de educação no dia 13 de janeiro de 2016, tanto os pais como as próprias crianças também podiam aceder à sua pontuação pessoal em casa, no telemóvel ou *tablet* e alterar o seu avatar de acordo com o seu gosto.

Da mesma forma, sempre que possível, os formandos e a professora partilharam fotografias de acontecimentos dentro da sala de aula, permitindo que os pais acedam diretamente e tenham conhecimento do que aconteceu no dia do seu educando. A professora cooperante também deu continuidade a este projeto.

O facto de se utilizar uma nova e única aplicação em sala de aula motivou todos os envolvidos no processo educativo das crianças e tornou-se essencial para que cada um dos agentes educativos compreendessem o papel desta estratégia e também, em grande parte, e refletissem a sua utilização uma vez que, cada vez mais, é inevitável que as crianças se sintam mais motivadas a utilizar tecnologias em sala de aula, tendo em conta que todos os dias têm contacto estes meios, o professor também sabe e reconhece a sua utilização, sabendo fazer esta gestão de forma ponderada e proveitosa para as crianças.

METARREFLEXÃO

Findo este relatório, a mestranda crê ser importante refletir as aprendizagens ao longo do percurso pelo qual passou. Credo nas suas capacidades pessoais, tendo sempre em consideração os referenciais teóricos e o seu desenvolvimento enquanto em formação e ao longo da vida. Refere-se então, para essa consideração, as passadas reflexões, planificações e perspectivas, importantes na formação, parte de estágios em dois contextos diferentes, os quais dotaram a mestranda de uma maior habilidade para as competências que pretendia adquirir ao longo do mestrado, bem como as UCs que auxiliaram no encontro de saberes profissionais e pessoais da mestranda, esperando-se que, partindo de contextos, conseguisse refletir criticamente em dois contextos

Torna-se, assim, fulcral referir que foram esses mesmos contextos os mais importantes desde o começo do percurso, não que não existissem oportunidades de contacto com as crianças em licenciatura e, no caso da mestranda, até antes, mas foi no mestrado que emergiram mais diversas reflexões possíveis pelo tempo de estágio e também pelo privilégio em fazer parte de uma equipa educativa. Desta maneira, é essencial referir que, para o crescimento de alguém enquanto mestrando em educação, a aprendizagem não surge sozinha, mas porque outros intervieram direta ou indiretamente neles, sendo que as PPS foram oportunidades de aprender com profissionais de educação, com os supervisores e outros professores que auxiliaram no percurso, e com as crianças, sobretudo. E mesmo por não se aprender sozinho, o facto de as PPS decorrerem em díades tornou ambas as experiências mais ricas e significativas, tendo em conta o facto de que se caminha em conjunto para um objetivo idêntico e, dessa forma, as partilhas são mais reais e mais próximas da individualidade de cada um, pessoal e profissionalmente.

Assim, o educador e o professor devem ter sempre em conta o outro como parte do seu percurso, no espaço de reflexão e partilha, uma vez que se deve refletir em ação e na ação (Oliveira & Serrazina, 2002), permitindo que “o professor questione e reflita sobre situações de sala de aula e que o faça no contexto da sua equipa” (ibid., p. 36).

Essas reflexões auxiliaram a mestranda na indagação constante sobre as dificuldades com que se debateu e a forma mais positiva de ultrapassar as mesmas, como uma forma de se superar. Já Freire (1991) referia “ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. Nós formamo-nos como educadores permanentemente na prática e na reflexão sobre a mesma” (ibid., p.58). E, nessa mesma prática é possível verificar o que está no âmago de tudo, não havendo uma planificação igual, para crianças homogêneas, algo que não existe, pois, cada criança como pessoa individualmente é diferente e, dessa mesma maneira, o educador e o professor devem tomar em consideração esse fator, sabendo-se que, na atualidade e na emergência do ensino atual “a escola não pode continuar a desprezar as competências das crianças, a sabedoria que as caracteriza e o mundo com que lá chegam, ensinando-as sem as escutar e normalizando-as sem as singularizar” (Sá, 2015, artigo). Sendo elas construtoras do seu próprio conhecimento, então, o educador e professor devem ter “humildade na valorização do nosso próprio conhecimento e experiência, admitindo e desejando que eles se enriqueçam pelo encontro colaborativo” (Alarcão & Canha, 2013, p.48). O que exala o facto de que ninguém é menos capaz de aprender, do que já supracitado, de diversos tipos de inteligência, e do aprender em construção social, numa partilha efetiva. Por esse mesmo motivo, desde o pré-escolar que é essencial o educador valorizar os momentos de partilha das crianças, que não serve apenas para expressarem experiências, como para que outras sintam as mesmas e dela percebam a visão dos outros. Essas partilhas, aos poucos, perdem-se na entrada para o 1.º CEB, que cabe aos atuais e futuros profissionais de educação desconstruir, tendo em conta que não importam apenas cumprirem-se objetivos propostos, mas dar voz ativa a todas as crianças num espaço diário.

Se é verdade que “(...) as crianças interpretam suas experiências nos mundos sociais e físicos e, assim, constroem seu próprio conhecimento, sua inteligência e seu código moral. Sabemos que as crianças constroem o conhecimento, pois elas têm muitas ideias que nunca lhes foram ensinadas” (DeVries et al., 2004, p.50). Importa, então, a mestranda referir algumas ideias sobre as diferenças entre o EPE e o 1.º CEB as quais foram elaboradas pelas crianças no segundo contexto em que estagiou. Ao serem questionadas sobre as diferenças que sentiam entre estes dois tipos de ensino, dá-se ênfase às produções escritas de

que «*na pré não fazia trabalhos de casa e agora faço*», e também a realidade de que «*(...) na pré eu brincava mais e agora não brinco muito(...)*», estando este aspeto da brincadeira em contexto de sala muito proeminentemente referido em diversas produções escritas. É através do brincar que “a criança conhece o mundo, aprende a estar e a viver com os outros, aprende a ultrapassar obstáculos, aprende a frustrar-se, aprende a superar-se a si mesma” (Rangel, 2015, artigo). E, brincar também é uma grande aprendizagem, ainda que a sociedade atual ainda não esteja preparada para a aceitação dessa ideia brincar “possibilita a estimulação da criatividade e o desenvolvimento da autonomia, da linguagem e de papéis sociais (fundamentais para a vida adulta), dotando a criança de maiores capacidades para pensar e resolver problemas” (Santos, 2013).

A mestranda pretende continuar a refletir ao longo da vida enquanto profissional com oportunidade de um duplo perfil. Esse mesmo perfil irá permitir reflexões mais profundas e contínuas, bem como a tentativa de alterar alguns paradigmas sabendo diferenciar “entre aquilo que é hoje a educação e as mudanças que terá de introduzir, para que os alunos possam enfrentar os desafios que o futuro trará” (Cardoso, 2013, p.60). Mas, também é verdade que, se existem diferenças, também as similitudes estão patentes. Tanto o educador como o professor devem refletir e planificar na e para a ação, recorrendo a orientações diferentes, mas ambas que têm evoluído cada vez mais no sentido de dar liberdade ao professor nas suas decisões de ensino. Essa investigação-ação também está patente em ambos os perfis, e as preocupações, ambas incidem nas dificuldades, interesses e capacidades das crianças. Também as rotinas, apesar de bem diferentes, acontecem em ambos os níveis, tendo em conta que os momentos diários são previamente estipulados e estimulados desde o ensino pré-escola, para que a criança possa também ter conhecimento dos diferentes dias e também das experiências que lhes serão proporcionadas.

Neste sentido, apesar de existir reconhecimento das rotinas e haver uma fase de adaptação aos contextos, a mestranda sente que a sua maior dificuldade ao longo das PPS foi a gestão do tempo, embora esta se tenha feito mais notar no contexto do 1.º ciclo. Acontece que nem tudo é previsível e algumas atividades podem demorar mais ou menos tempo. Importa, então, o educador/professor que ainda se está a adaptar a um grupo tentar redescobrir e refletir as suas práticas. É também essencial mobilizar os conhecimentos e utilizar diversas

estratégias para superar essa dificuldade. Da mesma forma, também é possível aproveitar alguns momentos em que as atividades sejam menos morosas do que o esperado para dar oportunidades de expressão às crianças, seja sobre atividade, seja de algo que se relacione com a mesma, não se perdendo o sentido e significação da ação.

Uma das principais ideias a desconstruir é o facto de que o educador e professor têm muito a aprender com as crianças com quem privilegia estar, “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), compreendendo-se também as diferentes e diversas estratégias que tanto o educador como o professor devem mobilizar na sua ação. A mestranda tentou, sempre e sobretudo ter em conta todas as crianças e oferecer oportunidades de as compreender, partindo delas para o que interessava referir. No 1.º CEB compreendeu-se que, apesar de uma inicial dificuldade, é possível existir diversidade dentro de uma temática, algo que se sentia surgir mais naturalmente no pré-escolar; é possível cumprir objetivos de ensino ao mesmo tempo aliando às suas motivações.

É de considerar, assim, que ambas as práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo de ambos os contextos significativamente no desenvolvimento não só das competências profissionais, mas também pessoais da mestranda. Apesar de todas as inseguranças, receios e falta de confiança, denota-se que, talvez, sem esses pequenos abalos não teriam sido possíveis de melhorar e ocorrer uma adaptação às circunstâncias. Ao longo da vida aprendemos sempre, e não é por ser um nível de mestrado que essa aprendizagem já estaria completa. A mestranda reconhece ainda que há muito para explorar em si mesma, considerando novos paradigmas e adversidades, e que irá continuar o seu processo de formação, procurando atualizar-se para conseguir tornar-se uma profissional docente mais reflexiva e mais consciente das necessidades de cada atualidade pela qual for passando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrecht, R. (1994). *A Avaliação Formativa*. [trad. por José Carlos Eufrásio]. Coleção Práticas Pedagógicas. Rio Tinto: Edições ASA.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Coleção NovaCIDINE. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996). *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores*. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp.10-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almeida.
- Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 2000.
- Alvarenga, I. (2011). *A planificação docente e o sucesso do processo ensino e aprendizagem. Estudo na Escola Básica Amos de Deus*: Universidade Jean Piaget de Cabo Verde.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Avaliação Externa das Escolas - *Relatório de Agrupamento Rodrigues de Freitas 2013/2014*. Disponível em http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2014_Norte/AEE_2014_AE-RodriguesFreitas_R.pdf [acedido a 2 de janeiro de 2016].
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. (Oliveira-Formosinho, J., coord. da adaptação) DGIDC. Lisboa: Ministério da Educação.
- Boavida, A. & Ponte, J. (2002). *Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas*. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida-Ponte%20%28GTI%29.pdf> [acedido a 21 de janeiro de 2016].

- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (1998). *The ecology of developmental processes*. In: Damon, W. & Lerner, R. (Orgs.). *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development* (pp.993-1028). New York: John Wiley.
- Calleja, J. M. (2008). *Os professores deste século. Algumas reflexões*. In Revista Institucional Universidad Tecnológica del Chocó: Investigación, Biodiversidade y Desarrollo.
- Cardim, J. (1999). *O sistema de formação profissional em Portugal* (2.^a Edição). Thessaloniki: CEDEFOP — Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional.
- Cardona, M. J. & Guimarães, C. M. (2014). A Avaliação nas Primeiras Idades. *Revista Interações*, N.º 32. Disponível em <http://goo.gl/Wnd5JI> [acedido a 9 de fevereiro de 2016].
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz Editores.
- Chesterfield, R. (1999). *Classrom Observation Tools*. IEQ Improving Educational Quality. USAID: IEQ.
- CNE – Conselho Nacional de Educação (2013). *Relatório Técnico – Integração do ensino da língua inglesa*. Disponível em <https://educar.files.wordpress.com/2014/01/cnerelate3b3rioingles1ciclo.pdf> [acedido a 20 de fevereiro de 2016].
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J. (Org.) (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Disponível em <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf> [acedido a 2 de fevereiro de 2016].
- DeVries, R., Zan, B., Hildebrandt, C., Edmiaston, R., & Sales, C. (2004). *O currículo construtivista na educação infantil: práticas e actividades*. (trad. Vinicius Figueira). Porto Alegre: Artmed.
- Diogo, J (1998). *Parceria escola-família: a caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora

- Drew, W., Olds, A., & Olds, H. (1997). *Como motivar os seus alunos. Actividades e métodos para responsabilizar os alunos*. Lisboa: Plátano Editora.
- Durli, Z. & Brasil, M. (2012). Ambiente e espaço na educação infantil: concepção nos documentos oficiais. Disponível em <http://goo.gl/gfBZlO> [acedido a 24 de fevereiro de 2016].
- Ferreira, M. & Santos, M. (2007). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Fisher, R. (1990). *Teaching Children to Think*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Flores, P.; Escola, J., & Peres, A. (2012). *Formar para Inovar, Inovar Formando*. In J. Rodriguez, C. Fernandez. & D. Gonçalves (Org.). *III Encontro Internacional Fenda Digital: TIC, Escola e Desenvolvimento. Projetos de inovação mediados pelas TIC*. Póvoa de Varzim: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e Nova Escola Galega.
- Formosinho, J. (coord.) (2009). *Formação de professores, aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (Org.) (2006). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e Educação. Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Fosnot, C. T. (1998). *Construtivismo: Teoria, Perspectivas e Prática Pedagógica*. (trad. Sandra Costa). Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (1991). *A Educação na cidade* (5^a ed.). São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1999). *A Educação como prática de Liberdade* (23.^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Garcia, A. (2010). O Diário de Turma na vida de um grupo de Jardim de Infância. *Revista Escola Moderna*, n.º 36 (5.^a série, pp.6-20). Disponível em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_36/2010_em36_agarcia_diario_turma_ji_pg6.pdf [acedido a 21 de fevereiro de 2016].

- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. Columbia University, New York: Teachers College Press.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6.ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L & Chard, S. (1997). *A abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Laevers, F., Daems, M., Debruyckere, G., Declercq, B., Moons, J., Silkens, K., Snoeck, G. & Van Kessel, M. (2005). *SICs [ZICo] Well-Being and Involvement in Care. A process oriented self-evaluation instrument for care settings* [Manual]. Brussels/Leuven: Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education, Leuven University.
- Leite, C (2000). *Projecto educativo de escola, Projecto curricular de escola, Projecto curricular de turma - O que têm de comum? O que os distingue?* Disponível em <http://www.netprof.pt/PDF/projectocurricular.pdf> [acedido a 2 de fevereiro de 2016].
- Leite, E., Malpique, M. e Santos, M.R. (1989). *Trabalho de Projecto I – Aprender por Projectos Centrados em Problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Leite, T. (2010). *Planeamento e concepção da acção de ensinar*. Colecção Situações de Formação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- ME/DEB (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moniz, T. (2009). *A Abordagem da Leitura e da Escrita na Educação Pré-Escolar em Contexto de Supervisão em Angra do Heroísmo*. Dissertação de Mestrado, Departamento de ciências da Educação – Universidade dos Açores, Portugal.
- Niza, S. (1991). *O Diário de Turma e o Conselho*. Escola Moderna. 1 (3.ª série, pp.27-30). Disponível em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_1_org_coo

p_conselho/121_a_04_diario_turma_conselho_sniza.pdf [acesso a 27 de fevereiro de 2016].

- Niza, S. (2000). *A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem*. Escola Moderna, 9, (pp. 39-46).
- Niza, S., (2007). *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. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. A. Nóvoa (coord.): *os professores e a sua formação* (pp.13-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A Reflexão e o Professor como Investigador*. Disponível em <http://lrc.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/oprofessorcomoinvestigador.pdf> [acesso a 25 de fevereiro de 2016].
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projecto na Pedagogia-em-Participação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (coord., 2006). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Onrubia, J. (2001). *Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir*. C. Coll, (org.), *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a ação pedagógica* (pp. 120-149). Rio Tinto: Edições ASA.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2009). *O Mundo da criança*. 11.^a edição. Disponível em <https://goo.gl/9NX2AP>, [acesso a 31 dezembro de 2015].
- Papalia, D., Olds, S., e Feldman, R. (2001). *O Mundo da criança*. 8.^a edição. Lisboa: Mc Graw Hill.
- Parente, C. (2002). *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*. Porto: Porto Editora.

- Pellier, R. (2011). *Ensino Precoce do Inglês: uma prática vivida*. Relatório de Estágio. Porto: Escola Superior de Paula Frassinetti
- Pereira, O. (2004). Pedagogia de Projetos. Revista Janus, volume 1, n.º 1. Disponível em <http://www.publicacoes.fatea.br/index.php/janus/article/view/4/3> [acedido a 26 de dezembro de 2015].
- Perrenoud, P. (1993). *Profissão docente e formação - Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pinto, P., Silva, I., Estrela, A., Rodrigues, A., Pinto, M. (1991). *Formação de professores por competências – projecto foco (Uma experiência de formação contínua)*. Textos de educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pollock, N. (2009). *Sensory integration: A review of the current state of the evidence*. Occupational therapy now - volume 11.5. Disponível em <https://www.canchild.ca/en/canchildresources/resources/Sensory%20Integration.pdf> [acedido a 24 de fevereiro de 2016].
- Ponte, J. P. & Serrazina, M. L. (2000). *Didática da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Portugal, G & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar, Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto Editora, Porto.
- Rangel, M. (2015). *Manifesto a favor da desprogramação do tempo livre das crianças*. Artigo de Opinião. Disponível em <http://www.portoeditora.pt/paisealunos/para-os-pais/noticia/ver/?id=33389&langid=1&showcats=0> [acedido a 26 de fevereiro de 2016].
- Rocha, A. & Nascimento, C. (2011). *A importância do acompanhamento familiar no processo educativo da criança*. Disponível em <http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-do-acompanhamento-familiar-no-processo-educativo-da-crianca/66328/> [acedido a 1 de janeiro de 2016].

- Roldão, M. (1997). *Gestão Curricular Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. (1999). *Gestão do Currículo – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (1999). *Os Professores e a gestão do currículo: Perspectivas e Práticas em Análise*. Coleção Cidine. Porto: Porto Editora.
- Ruivo, J. & Carrega, J (coord., 2013). *A Escola e as TIC na Sociedade do Conhecimento*. Castelo Branco: RVJ – Editores.
- Sá, E. (2015). A escola morreu; viva a escola! Artigo de opinião. Revista *Pais e filhos* [online]. Disponível em <http://www.paisfilhos.pt/index.php/opiniao/eduardo-sa/7759-a-escola-morreu-viva-a-escola> [acedido a 26 de fevereiro de 2016].
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os “Portfolios” Reflexivos (também) Trazem Gente Dentro – Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.
- Santos, T. (2013). “É urgente brincar...”, sobretudo em idade pré-escolar. Artigo de opinião. Disponível em <http://psitalk.org/2013/11/17/e-urgente-brincar-sobretudo-em-idade-pre-escolar/> [acedido a 25 de fevereiro de 2016].
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Siemens, G. (2006). *Knowing Knowledge*. Disponível em http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf [acedido a 8 de fevereiro de 2016].
- Sim-Sim, I. (2010). *Pontes, desníveis e sustos na transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo da Educação Básica*. Atas do I EIELP (Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa). Disponível em http://www.exedrajournal.com/docs/02/10-Inessim_sim.pdf [acedido a 20 de fevereiro de 2016].

- Sim-Sim, I., Duarte, I., Ferraz, M. J. (1997). *Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação -DEB.
- Sim-Sim, I., Silva, A., Nunes, C. (coord., 2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Textos de Apoio para Educadores de Infância. Lisboa: Ministério da Educação.
- Solé, I. & Coll, C. (1999). Os professores e a concepção construtivista. Em C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabalza (Orgs.). *O construtivismo na sala de aula* (pp.196-221). São Paulo: Ática.
- Souza, A. (2012). *A importância do estágio na formação profissional*. Artigo de opinião - Portal da Educação. Disponível em <https://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/20570/a-importancia-do-estagio-na-formacao-profissional> [acedido a 19 de fevereiro de 2016].
- Tavares, C. (2010). *De casa para o jardim: desenvolvimento de competências linguísticas e culturais - O Desenvolvimento da Expressão Oral através das Obras de Literatura Infantil*. Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior - Faculdade de Artes e Letras. Disponível em <https://ubithesis.ubi.pt/bitstream/10400.6/1984/1/Cacilda%20TESE.pdf> [acedido a 25 de fevereiro de 2016].
- Teodoro, A. (1995). Reforma Educativa ou a Legitimação do Discurso sobre a Prioridade Educativa. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 4. (pp. 49-70).
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turma com Diferentes Níveis de Capacidade*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2006). Trabalho de projeto em educação de infância: limites e possibilidades. *3.º Encontro de educadores de infância e professores do 1.º Ciclo* (pp.41-48). Porto: Areal Editores.
- Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber(e)Educar*, n.º 12, (pp.109-117) Porto: ESE de Paula Frassinetti.

- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, I (3) (pp.8-20).
- Vygotsky, L. (1991). *A Formação Social da Mente*. 4.^a edição. São Paulo: Martins Fontes.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre. Artmed.

Documentação Legal e outros documentos orientadores

- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. (2012). *Metas Curriculares do Ensino Básico – Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico – 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Damião, H. & Festas, I. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República n.º 129/2012 – 1.^a série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 - I Série. Lisboa: Ministério da Educação. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 - I Série – A. Lisboa: Ministério da Educação. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Diário da República n.º 79/2008 – I série. Lisboa: Ministério da Educação. Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto. Diário da República n.º 155/2012 – II série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Homologação das

Metas Curriculares das disciplinas de português, de Matemática, de Tecnologias de Informação e Comunicação, de Educação Visual e de Educação Tecnológica do ensino básico.

Despacho n.º 13313/2003, de 8 de julho - II série. Lisboa: Ministério da Educação. Ordenamento da rede educativa.

Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro. Diário da República n.º 245/2011 – II série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Revogação do Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais.

Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto. N.º 178. II Série. Lisboa: Ministério da Educação. Aprova as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Despacho n.º 5306/2012 de 18 de abril. N.º 77. DR. II série. Lisboa: Ministério da Educação. Prevê a realização de Metas Curriculares para as diferentes disciplinas dos ensinos básico e secundário, criando, para este efeito, um grupo de trabalho coordenador e diversos subgrupos de trabalho consoante as diferentes disciplinas dos ensinos básico e secundário.

DGIDC (s.d.). *Línguas Estrangeiras*. Disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=70> [acedido a 18 de fevereiro de 2016].

Diário da República, I Série A, n.º 57/78, de 9 de março de 1978. Lisboa: Ministério dos Negócios Estrangeiros. Declaração Universal dos Direitos do Homem.

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

Lei n.º 115/97, de 19 de setembro. Diário da República n.º 217/1997 – I Série – A. Lisboa: Ministério da Educação. Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei n.º 147/97, de 11 de junho. Diário da República I Série-A. Lisboa: Ministério da Educação. Estabelece o ordenamento jurídico do desenvolvimento e

expansão da rede nacional de educação pré-escolar e define o respetivo sistema de organização e financiamento.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986 - I Série.

Lisboa: Ministério da Educação. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República n.º 166/2005 – I Série –

A. Lisboa: Ministério da Educação. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República I Série-A. Lisboa:

Ministério da Educação (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar). Consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. I Série A. Lisboa: Ministério da Educação. Lei

Quadro da Educação Pré-Escolar. frase

ME/DEB. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.

Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas –*

Estudo do Meio. (4.ª Edição). Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas –*

Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica (4.ª Edição). Lisboa: Ministério da Educação.

Pereira, F. (coord., 2008). *Alunos cegos e com baixa visão - Orientações*

curriculares. Ministério da Educação. Lisboa: DGIDC

Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J.

& Pinto, M. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Ribeiro, D. (2014). *Ficha Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na*

Educação Pré-Escolar - Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.